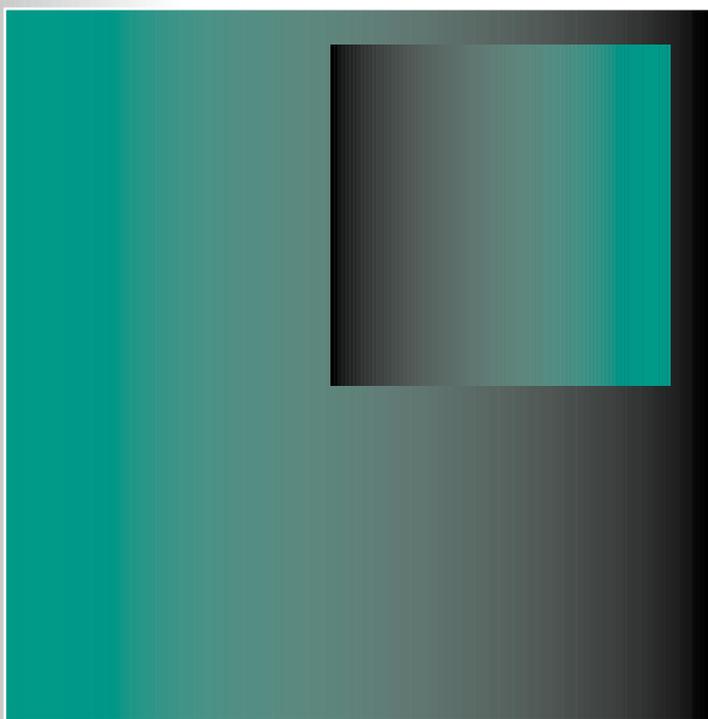


Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux



OCDE

© OCDE, 1999

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

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

Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux

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.

*
* *

Also available in English under the title:

THE RESPONSE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO REGIONAL NEEDS

© OCDE 1999

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

Avant-propos

L'objectif de cet ouvrage est de servir de guide aux gestionnaires de l'éducation confrontés à un nouvel ensemble d'acteurs et d'organismes impliqués dans le développement régional. Il vise également à formuler une ligne d'action pour les pouvoirs publics nationaux et régionaux soucieux de mobiliser les établissements d'enseignement supérieur (EES) dans la poursuite des objectifs du développement régional.

Ce rapport exploite les idées et les études de cas présentées lors de conférences organisées par le Programme de l'OCDE sur la gestion de l'enseignement supérieur (IMHE) et centrées sur les développements intervenus dans les États baltes et en Scandinavie (conférence de Klaipeda, Lituanie) ; aux États-Unis (Fort Lauderdale, Floride) ; au Royaume-Uni (Edimbourg, Écosse) ; en Australie (Byron Bay, Nouvelle-Galles du Sud) et en Europe continentale (Lyon, France). Les études de cas portent sur toute une gamme d'établissements, depuis les universités ayant déjà une longue tradition de recherche qui s'efforcent d'adapter leurs structures traditionnelles aux demandes nouvelles jusqu'aux établissements qui ont été créés pour satisfaire les besoins régionaux. Le rapport ne s'intéresse donc pas uniquement aux établissements régionaux qui dès l'origine avaient une mission très ciblée.

Les études de cas reflètent la diversité des établissements, mais aussi la pluralité des situations régionales dans lesquelles opèrent les EES, notamment en termes de prospérité et de performance économique locale. On n'a pas cherché à catégoriser ces contextes, dans la mesure où le rapport s'intéresse à la réaction des établissements aux besoins régionaux quelle qu'en soit la nature ; il ne s'agit donc pas de voir quel rôle peuvent jouer les universités dans la réduction des disparités régionales (même si du point de vue de l'action publique un tel rôle peut présenter un grand intérêt).

La diversité des études de cas tient également au contexte résultant de l'action des pouvoirs publics nationaux en matière d'enseignement supérieur. Les études de cas sont donc complétées par d'autres sources d'information sur la politique de l'enseignement supérieur, telles que les grandes enquêtes nationales sur l'enseignement supérieur réalisées au Royaume-Uni, en Australie et en Finlande et qui prennent en compte le programme d'action régional. Ces sources laissent apparaître des écarts importants d'un pays à l'autre sur les points

suivants : autonomie et ressources dont disposent les EES pour satisfaire les besoins régionaux ; importance au niveau infra-national de la planification ou de la réglementation nationale en matière d'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne les rapports entre les échelons du système éducatif (instituts polytechniques, universités, collèges d'éducation permanente) ; et latitude donnée aux organismes régionaux pour financer directement les universités.

Les données rassemblées dans ce rapport sont présentées sous forme de questions clés ou de points d'enquête susceptibles d'intéresser les personnes qui ont à mobiliser les ressources des EES, qu'il s'agisse des gestionnaires universitaires, des agences directement responsables du développement régional ou des décideurs politiques nationaux responsables de l'enseignement supérieur et du développement territorial. Le texte est illustré à l'occasion par des exemples de bonnes pratiques dans des établissements assurant l'interface établissement/région ou la mise en œuvre de la politique nationale/régionale.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Remerciements

Ce rapport a été élaboré sous la direction du professeur John Goddard, vice-chancelier et enseignant en développement régional à l'Université de Newcastle upon Tyne, Royaume-Uni, qui a dirigé les travaux effectués dans le cadre du projet de l'IMHE sur la réponse des établissements d'enseignement supérieur. Il a été rédigé par Paul Chatterton, chercheur associé au Centre d'étude du développement régional et urbain de l'Université de Newcastle upon Tyne.

Les conférences ont été organisées par le Secrétariat de l'IMHE, notamment par Kari Hyppönen et Pierre Laderrière, les organisateurs locaux étant Stasys Vaitekūnas (Klaipėda), Mantha Mehallis (Floride), Martin Lowe (Edimbourg), Zbys Klich (Byron Bay) et Pierre Laderrière (Lyon).

Une documentation complémentaire sur le contexte national de la politique éducative a été fournie par le professeur Zbys Klich (Australie), Jean-Paul de Gaudemar et Jan Karlsson (France), Kari Hyppönen (Finlande) et Francesc Solé Parellada et Josep Coll (Espagne).

On doit remercier tout particulièrement Peter West, Secrétaire général de l'Université de Strathclyde, Royaume-Uni, qui a présidé le Comité de direction du projet et le professeur Zbys Klich, Vice-chancelier de l'Université Southern Cross, Australie, pour l'aide apportée au Professeur Goddard et à M. Chatterton dans l'élaboration du rapport final.

Table des matières

Chapitre 1. Introduction	9
Contexte	9
Approche adoptée	12
Chapitre 2. Les établissements d'enseignement supérieur et la territorialité	15
Formulation du problème de la territorialité	15
Réexamen du développement territorial et de la gestion territoriale	17
Chapitre 3. Caractéristiques des systèmes nationaux	25
Les systèmes nationaux d'enseignement supérieur	25
Les systèmes régionaux d'enseignement supérieur dans le contexte national	27
Chapitre 4. Caractéristiques de la région	31
La région et les acteurs régionaux	31
Les nouvelles formes du pouvoir régional et de la politique régionale	33
Chapitre 5. Une gestion d'établissement orientée vers l'engagement régional	39
Évaluation et bilan de l'impact du système régional d'enseignement supérieur	39
Développer une capacité de coopération régionale	43
Créer une nouvelle culture organisationnelle	45
Mécanismes visant à promouvoir l'engagement régional de l'université ...	46
Promouvoir le dialogue régional	54
Gestion financière	57
Chapitre 6. Gestion de l'enseignement	65
Recrutement des étudiants	66
Les étudiants et l'emploi régional	68
L'ancrage local du processus d'apprentissage	73
Promouvoir l'apprentissage à tout âge, le développement et la formation professionnels continus	77
L'évolution des modalités de l'instruction	79
Améliorer le système régional d'apprentissage	86

Chapitre 7. Gestion de la recherche	91
Évolution de la nature de la recherche et de la production de savoir	91
Une recherche à base régionale	92
Interfaces de recherche	96
Chapitre 8. Gestion des services à la collectivité	105
Le troisième rôle des EES	105
Le rôle civique et le rôle dirigeant des EES	106
Les EES et le service à la collectivité	108
Les EES et les ressources régionales	109
Chapitre 9. Conclusions	113
L'engagement régional : éléments moteurs et éléments retardateurs	113
Éléments moteurs pour l'adoption d'un rôle régional	113
Éléments freinant l'implication dans le développement régional	114
L'apparition de nouvelles formes d'établissements	117
Chapitre 10. Recommandations	119
Recommandations aux pouvoirs publics nationaux	119
Recommandations aux pouvoirs locaux et régionaux	121
Recommandations aux EES	123
 Annexe 1 – Liste des EES cités dans le rapport	 129
Annexe 2 – Examen de quelques systèmes nationaux d'enseignement supérieur	 131
 Bibliographie	 169

Introduction

Contexte

Les pouvoirs publics et leur électorat exercent une pression de plus en plus forte sur l'autonomie de l'enseignement et de la recherche dans les universités financées par des crédits publics. Les accents se sont déplacés : du simple désir d'améliorer le niveau général d'instruction de la population et la production de la recherche scientifique, on est passé au souci de faire en sorte que l'enseignement universitaire et la recherche répondent à un certain nombre d'objectifs économiques et sociaux. C'est dans le domaine du développement régional que ce besoin de spécificité se manifeste le plus nettement. Les universités étant implantées régionalement, on peut s'interroger désormais sur leur contribution au développement de ces dernières. On peut certes constater une incidence passive en termes d'emplois directs et indirects, mais comment mobiliser les ressources universitaires pour contribuer activement au processus de développement ? Si ces questions se posent, c'est parce que le développement comporte une forte composante territoriale : les objectifs nationaux ne peuvent être atteints qu'en exploitant totalement le potentiel des régions et sur ce point, il est demandé aux universités de la région d'apporter une contribution. Le défi que devront relever les universités est donc de répondre aux demandes exprimées par un ensemble d'acteurs et d'agences qui jusqu'ici n'ont pas cherché à engager le dialogue avec elles et qui sont parties prenantes du développement régional.

Cette manière d'envisager le développement traduit une nouvelle dynamique industrielle, un processus qu'exprime bien le binôme « mondialisation et ancrage local ». La nature de l'environnement local qui entoure la production des biens et des services est donc aussi importante que la situation macro-économique nationale par rapport à la capacité des entreprises à maintenir leur compétitivité sur le marché mondial. Au sein de l'environnement local, la présence de savoir et de qualifications est aussi pertinente que l'infrastructure physique ; de ce point de vue, l'université qui a un engagement régional devient un atout majeur pour l'environnement local et un moteur pour le développement économique.

Ce type d'environnement établit généralement des rapports dynamiques entre l'amélioration des qualifications, le processus d'innovation dans l'industrie et les services et le programme d'action en matière de développement culturel,

programme qui correspond au concept de « région apprenante ». Ces facteurs de dynamisme économique coexistent avec des pressions politiques en faveur d'une dévolution des pouvoirs qui donne à la région l'autonomie nécessaire à la mise en place d'un environnement opérationnel suffisamment individualisé pour réussir au sein de l'économie mondiale. Là encore, il est demandé aux universités d'apporter leur contribution à la formation régionale de capacités institutionnelles.

On pourrait soutenir que de tout temps les universités ont apporté une large contribution à l'économie et à la société de leur lieu d'implantation, par exemple, en dispensant un enseignement non professionnel, en apportant aux firmes locales une aide à la recherche ou par le biais de conférences publiques, de concerts et d'un accès à des musées ou à des galeries d'art. La demande qui est en train de s'exprimer est celle d'une reconnaissance de ce « troisième rôle » des universités, qui doit non seulement coexister avec l'enseignement et la recherche, mais s'y intégrer.

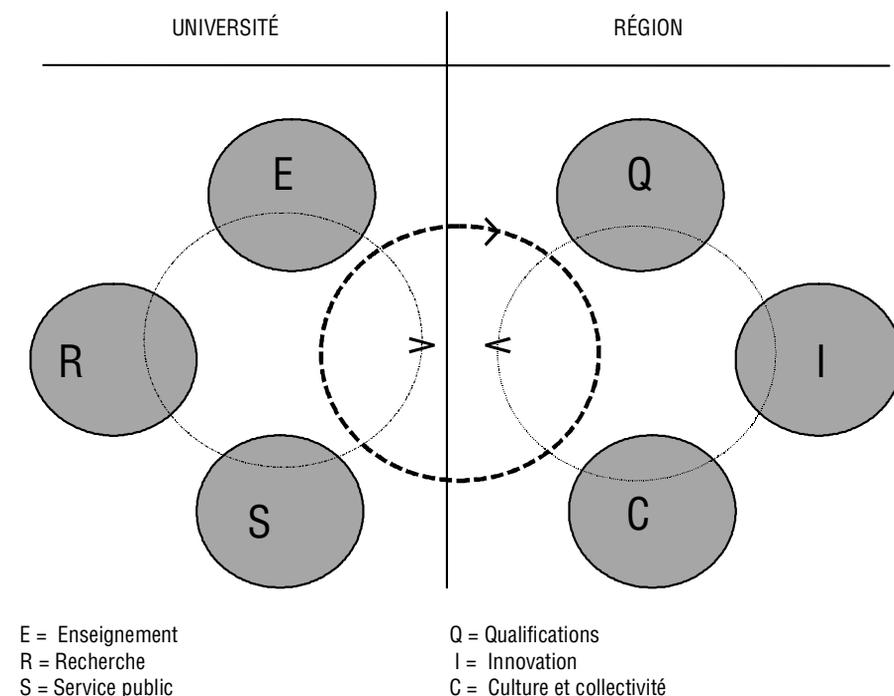
Pour répondre à ces demandes régionales spécifiques, il est clair qu'il faut mobiliser des ressources nouvelles et mettre en place dans l'enseignement supérieur un style nouveau de direction et de gestion afin que les universités deviennent des cellules dynamiques de réflexion et de résolution de problèmes par rapport aux savoirs et aux savoir-faire qu'elles doivent fournir à leur clientèle régionale et qui doivent correspondre aux besoins de celle-ci. L'engagement régional en tant que tel touche plusieurs aspects de l'« université réceptive » qu'exige le programme d'action global de l'enseignement supérieur.

Jusqu'ici, le financement de l'enseignement supérieur, assuré dans la plupart des pays par les pouvoirs publics nationaux, a cherché essentiellement à répondre aux besoins de qualifications exprimés par le marché du travail national et à donner aux établissements les capacités nécessaires pour répondre aux besoins nationaux en matière de développement de la recherche et de la technologie. Du point de vue de la gestion de l'enseignement supérieur, cela se traduit généralement par l'intervention d'une instance d'ordonnancement unique, par une garantie de financement à long terme, par la présence d'une population étudiante bien définie et prévisible, composée de jeunes ayant entre 18 et 24 ans, suivant des études à temps plein et se destinant à un poste dans l'entreprise, et par la présence d'une infrastructure correctement financée permettant la poursuite individuelle d'objectifs de recherche et d'étude. Une telle formule n'impose que des contraintes limitées aux gestionnaires et conforte en fait la philosophie de l'autogestion universitaire et de la collégialité.

Cet univers est en train de s'effacer devant un ensemble de réalités nouvelles, dont plusieurs ont une forte composante régionale : le passage d'un système élitiste à l'enseignement supérieur de masse ; l'élargissement et la diversification de la clientèle dont il faut satisfaire les besoins ; la nécessité de l'apprentissage à tout âge, induite par l'évolution du schéma de la demande de qualifications sur le marché de l'emploi ; une diminution de l'aide publique qui incite davantage d'étudiants à s'inscrire à l'université locale ; une concurrence accrue entre prestataires d'éducation à l'échelle mondiale ; les nouvelles modalités de l'enseignement et de la formation, rendues possibles par la technologie de

l'information et des communications (TIC) ; enfin et surtout l'évolution de la production et de la diffusion du savoir qui remet en cause le monopole des universités. Très souvent, l'engagement régional devient pour les universités le creuset dans lequel se forment les réponses aux nombreux défis lancés par ces tendances globales au sein de la politique de l'enseignement supérieur.

Graphique 1. Valeur ajoutée de l'interface université/région



- Processus universitaire de gestion de la valeur ajoutée
- Processus régional de gestion de la valeur ajoutée
- Processus dynamique de l'interface

Source : Goddard et Chatterton (1999).

Le graphique 1 s'efforce de présenter les réflexions qui précèdent sous forme de diagramme. Il cible les processus qui regroupent l'ensemble des composantes de l'université et de la région dans un système d'apprentissage. Au sein de

l'université, la difficulté consiste à connecter les fonctions d'enseignement, de recherche et de service public par le biais d'un mécanisme interne (financement, développement du personnel, incitations et récompenses, communications, etc.) qui permette à ces activités de mieux répondre aux besoins régionaux. Cette connexion correspond à un processus de « gestion de la valeur ajoutée ». Au sein de la région, le problème pour les universités est de participer aux divers aspects du processus de développement (amélioration des qualifications, développement et innovations technologiques et sensibilisation culturelle) et de faire le lien avec ce mécanisme interne pour aboutir à un processus université/région de « gestion de la valeur ajoutée ». En d'autres termes, l'université doit, pour réussir, devenir une organisation apprenante au sein de laquelle le tout est supérieur à la somme des parties et la région doit, pour réussir, obéir à cette même dynamique dont l'université est le facteur clé. Le problème a été très bien résumé par Duke (1998, p 5) :

« Pour les universités, la région apprenante est sans doute la plus grande découverte de cette fin de siècle. En pratique, cela signifie qu'il faut combiner la compétition au sein du 'nouvel environnement de l'entreprise' et la collaboration ; favoriser et soutenir les 'personnalités cosmopolites' capables de dépasser les limites universitaires et de dialoguer efficacement avec d'autres organisations de culture différente ; favoriser le changement culturel de manière à ce que les universités puissent parler et collaborer avec des partenaires aux traditions et aux convictions différentes à mesure qu'apparaissent de nouvelles organisations apprenantes et qu'elles enrichissent de concert leurs diverses zones ou régions apprenantes qui s'interpènent. »

Approche adoptée

Ce rapport s'appuie sur un projet du Programme OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE). Le projet a pour principal objectif de fournir une orientation aux gestionnaires de l'enseignement supérieur soucieux de répondre à un nouvel ensemble d'acteurs et d'agences, à savoir les parties concernées par le développement régional. Le deuxième objectif est de guider l'élaboration d'une ligne d'action par les pouvoirs publics nationaux et régionaux qui cherchent à mobiliser les EES et les orienter vers la réalisation des objectifs du développement régional.

Si l'on utilise le terme générique d'établissement d'enseignement supérieur (EES), c'est pour tenir compte de la diversité des formes institutionnelles – en termes de passé, de taille, de position sur le marché et de sources de financement – abordées par le rapport. Et surtout, le terme d'EES reflète la disparition progressive de la distinction entre établissements qui ont une activité de recherche et qui décernent des diplômes supérieurs (universités) et établissements qui dispensent une formation continue ou professionnelle à un niveau inférieur à celui du diplôme. Dans le cadre de leur rôle régional, certaines universités peuvent donc à la fois

proposer une formation non diplômante et un diplôme de second ou de troisième cycle, alors que certains collèges universitaires ou collèges de formation continue décernent des diplômes qui sont reconnus par les universités de la région et d'ailleurs. La gestion de la distinction entre les universités et les autres établissements est un problème qui intéresse la politique régionale de l'enseignement supérieur ; les contributions de ce rapport n'en restent pas moins centrées sur le secteur universitaire.

Le volume comporte trois parties. La première partie (chapitres 2-4) évoque de manière détaillée le processus du développement régional et la politique de l'enseignement supérieur. Elle met en évidence des tendances qui se manifestent à trois niveaux – international, national et régional – et qui influent sur la gestion de l'ensemble des EES et s'interroge sur les rapports entre ces niveaux pour nombre d'EES. C'est ainsi que les universités plus anciennes sont des établissements mondiaux, de par leur recherche et leur recrutement, et qu'elles ont participé à « l'éducation de la nation », alors que des nouveaux facteurs économiques et politiques les confrontent désormais à une demande d'implication régionale. Après une discussion essentiellement théorique sur les EES et leur territoire au chapitre 2, le chapitre 3 fournit des éléments permettant de comprendre comment opère cette dynamique universelle dans le contexte des politiques nationales de l'enseignement supérieur, l'annexe 2 proposant un examen par pays détaillé sur l'Australie, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France et le Royaume-Uni. La nature du contexte régional est abordée au chapitre 4 en termes d'influence des groupes d'intérêt régionaux (ou des parties prenantes) sur le développement des établissements d'enseignement supérieur par le biais du système de direction, du financement et des mécanismes de planification. On s'intéresse tout particulièrement au rôle de l'Union européenne, qui dans le cadre de sa politique régionale s'implique spécifiquement dans le programme d'action des universités et des régions de ses pays membres et qui fait par-là même le lien entre les trois niveaux étudiés dans ce rapport.

Dans la seconde partie (chapitres 5-8), le rapport aborde la réponse des EES au contexte changeant décrit dans les chapitres 2-4. Le chapitre 5 donne une vue d'ensemble des mécanismes adoptés par les EES, en termes de processus externes et internes, pour leur engagement régional. Les chapitres 6, 7 et 8 sont consacrés aux processus spécifiques de gestion pour les trois fonctions que sont l'enseignement, la recherche et le service public.

La troisième partie (chapitres 9 et 10) donne des conclusions et des recommandations : les premières résument les facteurs qui poussent les EES à jouer un rôle régional et les obstacles qui pourraient freiner les avancées à cet égard. Quant aux recommandations, elles sont ciblées sur les acteurs et les agences disposant des ressources et des attributions nécessaires pour accroître l'engagement régional ou lever les obstacles.

Dans l'ensemble du rapport, les recommandations privilégient le processus de gestion des établissements et de développement régional. Étant donné la diversité des contextes nationaux et régionaux et des profils individuels des divers établissements, on ne cherche pas à prescrire aux EES et aux régions les priorités

à adopter. Les programmes susceptibles de se révéler particulièrement bénéfiques pour l'établissement et la région doivent se définir cas par cas. Ce rapport a pour objectif de contribuer à l'élaboration d'une perception commune à toutes les parties prenantes des problèmes, non de produire une méthodologie universelle

Les établissements d'enseignement supérieur et la territorialité

La capacité d'un EES de répondre aux besoins régionaux dépend des conditions créées par les rapports entre les différents niveaux, qui vont de l'échelon local à l'échelon mondial, mais aussi du patrimoine historique de l'EES et de sa région. Les décideurs politiques doivent avoir conscience des contraintes que chacun des niveaux impose aux EES : la restructuration de l'économie mondiale ; l'évolution des contextes nationaux de l'enseignement supérieur ; les caractéristiques spécifiques de la région par rapport à sa base économique ; la politique régionale ; le système éducatif régional et les particularités de chaque établissement. On aborde ici ce contexte par le biais d'un examen de la territorialité et des EES.

Formulation du problème de la territorialité

- ◆ En quels termes l'EES définirait-il sa mission territoriale ?
- ◆ Quelle structure de gestion les EES doivent-ils adopter pour gérer le portefeuille de leurs différents rôles territoriaux ?
- ◆ Comment un EES peut-il étendre son activité nationale et internationale tout en continuant à répondre aux besoins régionaux ?
- ◆ Existe-t-il un mécanisme permettant d'ancrer l'idée qu'un établissement peut et doit opérer du point de vue territorial à plusieurs niveaux pour avoir une action positive vis-à-vis de la région ?

La notion de territorialité est complexe et pose beaucoup de problèmes aux EES. Les universités en particulier sont des entités autonomes caractérisées par un faible niveau d'ancrage territorial, une réglementation à l'échelon national et un souci du contact avec les communautés universitaire et de chercheurs au niveau national et international. Dans leurs déclarations de mission et leurs projets d'établissement, tous les EES abordent la notion de territorialité, depuis l'idée générale d'une contribution à la « société » jusqu'à des engagements plus précis en faveur des collectivités locales et régionales. Un rapport de l'Association des

universités européennes insiste sur l'urgence qu'il y a pour les EES à prendre très au sérieux le fait de s'engager avec des partenaires extérieurs :

« Pour mieux répondre aux besoins des groupes sociaux les plus divers, les universités doivent engager un véritable dialogue avec leurs partenaires ... Les universités qui ne s'impliquent pas dans une collaboration libre et réciproquement bénéfique avec d'autres partenaires économiques, culturels ou sociaux risquent de se voir marginalisées autant sur les plans économique qu'académique. » (Davies, 1998)

Par ailleurs le Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur (1998) de l'UNESCO affirme que les gouvernements et les politiciens « doivent mettre sur pied des projets novateurs de collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur et les différents secteurs de la société pour garantir que les programmes de l'enseignement supérieur et de la recherche concourent au développement local, régional et national. »

Malgré ces déclarations, la question de la réponse à apporter aux besoins régionaux reste un territoire encore vierge pour la plupart des EES, notamment pour les universités les plus importantes et les plus anciennes. La plupart des EES aspirent à donner à leur activité de recherche et d'enseignement une importance nationale et internationale. Dans une enquête récente réalisée au Royaume-Uni, il a été demandé à de hauts responsables universitaires de décrire la manière dont ils concevaient la mission territoriale de leur établissement. Seulement 2 % ont décrit leur université comme « un établissement ancré dans la collectivité locale et répondant aux besoins du secteur ou de la région » alors qu'ils étaient près de un sur deux à en parler comme « d'un établissement cherchant à apporter sa contribution à la zone locale, mais aussi à développer ses points forts au niveau international » et un sur trois à la présenter comme « un établissement international de recherche s'efforçant de soutenir la collectivité locale sous réserve que cela ne crée pas de conflit avec l'objectif international d'excellence de la recherche » (DfEE, 1998a).

Dans les EES, la recherche tend à s'inscrire dans une perspective internationale/nationale plutôt que dans une perspective régionale, ce qui reflète les priorités des principaux bailleurs de fonds, à savoir les pouvoirs publics et leurs conseils en recherche. Il est clair que la recherche prendrait une dimension plus régionale si la base de financement des EES s'élargissait, mais la plupart des universités refusent d'accroître les activités de recherche et d'enseignement à caractère régional qui, de leur point de vue, relèvent de la mission du secteur non universitaire de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les partenaires régionaux considèrent que la meilleure manière pour les EES de servir les intérêts régionaux est de fonctionner comme des centres d'excellence nationaux et internationaux en matière d'enseignement et de recherche.

Le profil d'un EES (sources de financement, répartition entre l'enseignement et la recherche, taille, etc.) permet de bien déterminer son orientation territoriale. Mais les rapports entre le profil de l'établissement et sa territorialité sont extrêmement complexes. C'est ainsi qu'un EES hautement spécialisé en formation ou en technologie peut avoir soit une orientation locale, soit une orientation mondiale. En outre, les grandes universités à filières multiples qui ont une forte

activité nationale et internationale d'enseignement et de recherche disposent par ailleurs des ressources nécessaires à un engagement régional.

La question de la territorialité soulève celle de la structure du pouvoir. Opérant dans un système de réglementation et de financement national, les EES sont généralement autonomes et exercent un contrôle sur les contenus de l'enseignement et de la recherche. Mais l'introduction d'un programme d'action régional au sein de ce système national exige un solide cadre de planification régionale faisant intervenir plusieurs acteurs régionaux dans la codirection, la coordination et la réglementation de la gestion et du financement de l'enseignement et de la recherche. Un tel mécanisme est susceptible de remettre en cause l'autonomie.

Les EES opèrent donc au sein de territoires multiples, qui se recourent, et gèrent en règle générale un portefeuille d'activités allant du niveau local au niveau mondial. L'avantage pour une région d'avoir un ou plusieurs EES réside dans l'expertise constituée à ces différents niveaux, qui peut être un gros atout pour la communauté. Le problème consiste à gérer simultanément les différents niveaux d'activité territoriale de manière à ce qu'ils se renforcent les uns les autres et à mettre en place un mécanisme permettant de mobiliser les contacts nationaux et internationaux des EES au profit de la région.

Dans leur déclaration de mission, les EES vantent souvent les mérites du régionalisme, mais pour certains universitaires le terme « région » est synonyme d'esprit de clocher et se situe aux antipodes de l'esprit métropolitain et cosmopolite fortement associé au développement historique de nombreuses universités anciennes. En outre, le terme « région » peut faire référence à plusieurs dimensions spatiales. Il peut désigner soit l'arrière-pays proche, soit une zone importante du pays, soit un État dans un pays fédéral, soit une aire géographique multinationale. Les régions peuvent notamment dépasser les frontières nationales et se composer de différents territoires. On peut ainsi parler de région multinationale à propos des Pays baltes et de la Scandinavie, de la région Pacifique qui inclut l'Australie et l'Asie du Sud-Est ou de l'Union européenne.

Il est important également de réaliser que le rôle régional explicitement adopté par un EES peut s'interpréter de multiples manières. Un EES peut manifester son intérêt pour la région en se liant légalement à tel ou tel territoire ou en y associant son nom ; en fonctionnant au sein d'une zone de recrutement régionale ; en interagissant avec des partenaires de recherche régionaux et avec la base industrielle régionale ; ou en proposant des prestations ou des infrastructures à la collectivité locale. Les EES peuvent donc se considérer comme des établissements « régionaux », selon le type de rapport qu'ils privilégient avec la région et ses acteurs.

La question de la territorialité des EES pose évidemment des problèmes. Il est essentiel que tous ceux qui travaillent au sein d'un EES ou qui ont des contacts avec un EES perçoivent bien ce problème de territorialité et la manière dont il est traité dans l'établissement en comparaison avec ce qui se fait généralement dans les autres établissements publics ou privés.

Réexamen du développement territorial et de la gestion territoriale

Il convient de replacer l'évolution du rôle des EES par rapport au développement régional dans le contexte plus large de la mondialisation, mais

aussi du développement du territoire et du pouvoir territorial ; l'accent s'est notamment déplacé des atouts physiques aux atouts immatériels (savoir, compétences, culture, établissements) et la région réapparaît comme lieu privilégié de l'activité politique et économique. Dans cette section, on évoque brièvement ce changement de contexte et l'on définit les formes nouvelles du pouvoir territorial fondées sur la notion de région apprenante.

Les nouvelles formes du développement régional

Si elles veulent que leur engagement régional porte ses fruits, les personnes qui prennent en charge les intérêts régionaux des EES doivent absolument bien comprendre les formidables transformations qu'a connues l'économie capitaliste mondiale depuis le milieu des années 70. On peut considérer que dans la succession des phases du capitalisme, on est passé d'un système fondé sur la production de masse, la structure keynésienne, la gestion macro-économique et l'État-providence à un système caractérisé par une large déréglementation économique et politique et l'apparition de formes décentralisées d'organisation économique. Ces changements ont eu des conséquences majeures pour les stratégies de développement économique et pour la structure du pouvoir territorial, surtout compte tenu de la dynamique selon laquelle le succès économique d'une région est dorénavant lié au double processus de la globalisation et de l'ancrage local.

En Occident, la période qui va de la fin de la guerre au milieu des années 70 est marquée par un régime économique et politique fortement réglementé, connu sous le nom de fordisme et caractérisé par la production en grande série, un puissant système de protection sociale régi par l'État et une division du travail très prononcée. Toutefois, l'on part désormais du principe que ce système a cédé la place à une formule post-fordienne caractérisée par une nouvelle géographie plus régionale de l'activité capitaliste. On peut distinguer dans cette formule nouvelle un certain nombre de caractéristiques qui ont toutes une incidence sur la gestion des EES.

Premièrement, l'économie elle-même se régionalise, dans le sens où la nouvelle géographie de l'activité capitaliste coïncide d'une part avec l'internationalisation de la production et des flux mondiaux de capitaux et d'autre part avec le déclin du pouvoir réglementaire de l'État-nation. Cette évolution induit une résurgence de la région du fait de l'intégration de la production à l'échelon régional, de la décentralisation des grandes entreprises qui s'intègrent dans des pôles d'activités regroupant des entreprises plus petites et du rôle majeur désormais joué par la petite entreprise en tant que sous-traitant, fournisseur ou franchisé. L'activité économique est donc dominée par les rapports inter-entreprises et par une production « en association » qui se met en place à l'échelon régional et qui permet aussi bien à la concurrence qu'à la collaboration de s'épanouir. L'État-nation reste certes l'unité de base de l'organisation économique et politique, mais il est en train de perdre son monopole en matière de politique, de représentation, de légitimité et d'identité.

Conséquence de ce recul du pouvoir réglementaire de l'État-nation, les entités qui règlent l'activité économique se régionalisent. On voit apparaître sur la scène régionale une pléthore d'organisations, ce qui crée dans les collectivités locales une forte « densité institutionnelle » (Amin et Thrift, 1994) à laquelle participent généralement les entreprises, les chambres de commerce, les agences gouvernementales, les laboratoires de R-D et les établissements d'enseignement et de formation, universités comprises. Ce regroupement est le fondement d'une formule de gestion locale axée sur la coopération ou l'association, ce qui signale le passage d'une réglementation étatique à une autorégulation locale. De plus, les réseaux reposent sur des animateurs qui assurent le dialogue entre organisations. Ce groupement d'organisations s'appuie sur une « infrastructure légère » ou bien sur ce que l'on appelle parfois le « capital social » (Putnam *et al.*, 1993) ou « l'interdépendance non contractuelle » (Storper, 1995), formule dans laquelle la réussite repose sur la confiance, les normes, les valeurs et le savoir implicite et personnel. Tels sont les éléments clés de l'environnement au sein duquel se créent et se développent des réseaux régionaux inter-entreprises.

La politique régionale et locale a donc dû elle-même innover et se montrer entreprenante, ce qui l'a amenée en règle générale à faire appel à un plus grand ensemble de ressources, à négocier puis à mettre en place des alliances entre l'échelon local et les autres échelons de l'administration, les universités, les groupes d'intérêts du secteur privé et les organisations sans but lucratif. Pour entreprendre et réussir, la collectivité locale, qui n'était jusqu'alors que le prolongement de l'État-providence, a donc dû jouer le rôle de catalyseur de la coopération et de l'innovation politiques locales. L'intérêt de diriger de cette façon des entreprises et des localités a été bien perçu par Kanter (1995) dans son ouvrage *World Class*, dont le sous-titre, *Thriving Locally in the Global Economy* (« Comment prospérer localement dans une économie mondialisée »), est révélateur. Selon Kanter : « A l'avenir, la réussite viendra récompenser les entreprises, grandes ou petites, capables de se conformer à des normes mondiales et de s'intégrer dans des réseaux mondiaux. Et elle viendra récompenser les villes, les États et les régions qui parviendront le mieux à faire le lien entre les activités qui se déroulent en leur sein et l'économie mondiale. »

Selon cet auteur, la dynamique de la mondialisation est assez forte pour contraindre les collectivités à connecter la dimension locale et la dimension mondiale et à créer dans la société civile une culture susceptible d'attirer et de retenir ou « fixer » les capitaux flottants. Le problème consiste à faire fonctionner l'économie mondiale à l'échelon local en mobilisant dans la collectivité locale les ressources qui la distinguent des autres. Le point essentiel en l'occurrence est le fait que les EES sont susceptibles de représenter un atout local décisif et de donner aux régions un avantage concurrentiel au sein de l'économie mondiale.

Les collectivités locales sont de plus en plus en concurrence avec les autres villes ou régions du monde. Kanter (1995) parle « d'infrastructures de collaboration », où les collectivités, pour réussir au sein de l'économie mondiale, doivent compter sur elles-mêmes, adopter une attitude cosmopolite et se tourner vers l'extérieur. Elles doivent fondamentalement se doter de stratégies telles que

les alliances pour la coopération ou les programmes d'animation si elles veulent figurer dans la concurrence mondiale.

Il est clair que les différences d'un site à l'autre du point de vue des cultures, des institutions et des pratiques industrielles héritées du passé pèsent sur la diffusion du savoir dans les établissements et entre les établissements. La culture de la formation et l'attitude vis-à-vis de la technologie sont par exemple décisives pour le succès de la communication et des échanges. L'évolution de l'organisation de l'activité économique attire l'attention sur le fait que les collectivités se doivent d'ancrer les capitaux mondiaux en favorisant une culture et des approches collectives du développement économique régional. Comme le fait remarquer Florida (1995) :

« Le passage à une création de capital à forte intensité de savoir n'intéresse pas uniquement la stratégie de conduite des affaires et de gestion des entreprises individuelles. Il rend indispensable le développement à l'échelon régional de nouveaux inputs et d'une infrastructure élargie, dont puissent profiter les entreprises et les complexes de production. Cette transformation économique fait des régions des éléments clés de l'économie mondiale. L'ère nouvelle du capitalisme déplace la concurrence, qui est désormais centrée sur les idées ; il faut que les régions adoptent le principe de la création de savoir et de l'apprentissage permanent ; il faut en fait qu'elles deviennent des régions apprenantes. »

Les évolutions comme la mondialisation de la finance, la nouvelle organisation de la production et la réduction des capacités de négociation de l'État-nation s'appuient sur le rythme soutenu de l'évolution technologique, notamment des technologies génériques ou porteuses comme la technologie de l'information et des communications (TIC). L'innovation technologique et l'accès aux ressources de l'innovation (compétences, savoir, information) occupent une place centrale dans la stratégie concurrentielle des entreprises, lesquelles mettent en place des structures flexibles pour mieux tirer parti de leurs atouts à l'échelle mondiale. Les États ont pris conscience de la nécessité de rester à la pointe de la technologie pour préserver la croissance et l'emploi et ils accordent de plus en plus d'attention aux interventions publiques axées sur le soutien et la promotion de la R-D, l'innovation et le transfert de technologie. Les instances internationales encouragent la libre circulation de biens et d'informations, si bien que les décisions d'investissement se prennent tout autant en fonction du système de production local qu'en fonction des caractéristiques du marché national. L'intervention régionale ou locale tient une place importante dans le succès économique et un changement s'est effectué sur le plan qualitatif : la politique locale privilégie dorénavant l'entreprise autochtone et l'on cherche à assurer aux capitaux mobiles un environnement plus sophistiqué de manière à maximiser la valeur ajoutée locale (emplois de haut niveau, notamment dans la R-D, entreprises en croissance).

La région apprenante

Pour définir le rôle opératoire des EES dans ce nouvel environnement économique, le mieux est de recourir au concept d'économie apprenante, concept

qui ressort d'études consacrées aux systèmes nationaux d'innovation (Lundvall, 1992 ; Lundvall et Johnson, 1994). Lundvall définit l'économie apprenante comme une économie dans laquelle le succès des individus, des entreprises et des régions traduit leur capacité d'apprendre (et d'oublier les pratiques anciennes) ; dans laquelle le rythme rapide du changement, l'obsolescence des qualifications et la demande de nouvelles qualifications sont de rigueur ; dans laquelle l'apprentissage implique le développement de compétences, et non seulement un meilleur accès à l'information ; dans laquelle l'apprentissage est présent dans tous les secteurs, et pas uniquement dans les secteurs de haute technologie ; et dans laquelle la création nette d'emplois se fait dans les secteurs à forte intensité de savoir (R-D très développée, forte proportion de diplômés parmi les actifs et détérioration de la situation professionnelle du personnel non qualifié). La région apprenante est tributaire d'un savoir en réseau qui ne dépend pas uniquement des qualifications individuelles, mais aussi du transfert de savoir d'un groupe à l'autre en vue de constituer des systèmes apprenants – infrastructure institutionnelle des partenariats publics et privés. Puisque le savoir en réseau repose sur les relations interpersonnelles, il est donc facile à constituer dans une région.

En outre, on considère que les relations entre la société de l'information, les TIC et les régions apprenantes sont des relations à double sens qui se renforcent mutuellement. Les régions dotées d'une forte culture de l'apprentissage propice au développement et à l'intégration d'applications des TIC vont être en mesure de développer des avantages concurrentiels et d'utiliser la société de l'information comme mécanisme de croissance, les TIC elles-mêmes se mettant en place par le biais d'un certain nombre de processus et de contextes de réseau propres à certaines régions (phénomène de la Silicon Valley). Les conséquences pour les régions moins favorisées en sont claires : si elles ne s'efforcent pas de mieux tirer parti des TIC, les perspectives de cohésion et de convergence resteront médiocres.

Où donc les universités se situent-elles dans ce débat ? Historiquement, les universités ont joué un rôle clé dans la construction de la nation et elles continuent à donner une assise à tout un éventail d'institutions nationales du fait que le personnel des universités est présent dans bon nombre d'instances nationales. Mais à mesure que l'économie se régionalise, les universités commencent à jouer un rôle important dans la constitution de réseaux locaux et de capacités institutionnelles grâce à leurs ressources qui incluent des hommes, des qualifications et un savoir. A titre officiel ou officieux, ses membres peuvent remplir la fonction d'animateurs régionaux en étant représentés dans des instances extérieures, depuis les conseils scolaires et les assemblées locales jusqu'aux organisations culturelles et aux agences pour le développement. Les universités jouent également un rôle de médiation dans l'économie régionale, en proposant aux médias des observations et des analyses par exemple. Elles apportent donc une contribution indirecte à la base sociale et culturelle du système démocratique de gouvernement et contribuent en fin de compte à la réussite économique par l'activité indépendante de leurs universitaires.

En outre, les universités se voient confrontées à une nouvelle clientèle au sein de l'économie régionale, du point de vue de l'enseignement comme de la recherche. Aux grands groupes industriels et aux entreprises ou organismes de recherche à implantation nationale avec lesquels elles entretenaient traditionnellement des rapports, vient s'ajouter une clientèle régionale nouvelle composée de concentrations d'entreprises et de chaînes régionales d'approvisionnement des PME. Cette évolution influe sur les qualifications requises des diplômés et sur la gestion de l'interface entre les formations diplômantes et le marché de l'emploi. On ne sera pas surpris de voir que, soucieuses d'étoffer le stock local de qualifications, les agences pour le développement appuient les actions visant la rétention des diplômés.

Parallèlement à cette évolution du côté de la demande, l'expansion de l'offre d'enseignement supérieur et l'augmentation du nombre des actifs désireux de changer de carrière à un moment de leur vie, débouchent sur un gonflement de l'offre d'étudiants plus âgés dans le premier, le deuxième et le troisième cycles. On demande notamment aux universités de se préoccuper davantage de dispenser un enseignement professionnel répondant aux besoins de l'économie régionale. Les universités ont tout intérêt à s'adapter aux réalités changeantes d'une économie plus régionale. Par exemple, la constitution de réseaux locaux peut être considérée comme une stratégie de survie ou de renforcement pour un établissement, dans le sens où l'économie régionale doit nécessairement offrir des perspectives aux diplômés pour que l'enseignement des EES trouve une application à l'extérieur des universités. A ce titre, une économie régionale forte et prête à accorder son soutien engendre une université compétitive ; et une université forte a plus à offrir à la région.

Enfin, dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, le programme d'enseignement s'éloigne du modèle traditionnel de transmission du savoir fondé sur la salle de classe et mise dorénavant sur l'interaction et les expériences, s'inspirant par exemple de travaux sur projet ou de l'expérience du poste de travail, qui dans bien des cas ont une forte spécificité locale. Dans ce nouveau contexte, l'apprentissage et la création de savoir prennent une orientation différente. On insiste notamment sur la distinction entre savoir codifiable (connaissances des données par exemple) et savoir implicite qui inclut le savoir-faire (qualifications), le « savoir-qui-contacter » (réseau) et le savoir accumulé (expérience). C'est cette deuxième forme « hybride » de savoir qui est de plus en plus valorisée actuellement ; elle repose sur les relations interpersonnelles, la confiance et la coopération et c'est celle qui est le plus facile à mettre en place dans le cadre de la région. Les formes interactives d'apprentissage étant par nature localisées, l'enseignement et la recherche universitaires ont tendance à s'ancrer dans la localité ou la région. C'est dans ce nouveau contexte régional de l'apprentissage et du savoir que peuvent se créer des liens avec le programme d'enseignement et de recherche des universités. C'est notamment par l'université, avec le programme d'enseignement, que s'opère le transfert de la recherche, internationale et nationale par définition, vers la collectivité locale.

L'un des problèmes majeurs qui se posent à la région apprenante est la mobilisation de l'ensemble des acteurs régionaux, y compris des EES, de leur

personnel et de leurs étudiants, pour mettre en place des réseaux d'apprentissage capables de renforcer le rôle d'animation que joue la localité sur le terrain culturel et politique. Or, dès l'instant où l'activité régionale ne bénéficie pas d'un flux de financement direct et que la répartition sélective des crédits d'enseignement et de recherche et le recrutement des étudiants obéissent à une logique nationale, les EES ne jouent souvent qu'un rôle réduit dans le développement de réseaux d'apprentissage à l'échelon local. Il convient de souligner que, quelle que soit leur mission, les universités doivent rester autonomes et ne pas faire acte d'allégeance vis-à-vis de telle ou telle région, mais bien vis-à-vis d'une pluralité de territoires. A cet égard, leurs rapports avec le territoire sont plus ambivalents que ceux des autorités publiques, dont le domaine d'intervention est juridiquement défini.

Un point problématique est le recours aux TIC pour favoriser les formes nouvelles d'offre éducative, ainsi que le concept « d'université virtuelle », qui prolonge le concept traditionnel d'établissement inscrit dans un espace précis. Nombreux sont ceux qui considèrent que l'avènement de la société de l'information fait peser une menace sur l'université, dont les potentialités régionales peuvent être contrebalancées par un affaiblissement de son cadre pédagogique. L'accès des étudiants à Internet est susceptible d'affecter le statut et l'autorité des enseignants universitaires et de remettre en cause leur monopole sur le savoir. L'apparition de la gestion électronique de l'enseignement universitaire, qui vide les universités de leur substance en permettant à des enseignants ayant un statut de travailleurs indépendants de proposer des cours en ligne, est susceptible de priver l'enseignement de son ancrage local. Ces grandes évolutions constituent à la fois une chance et une menace pour des établissements soucieux de s'adapter aux nécessités de l'économie du savoir ; la politique de l'enseignement, de la formation, de l'innovation, de la recherche et du développement régional devra prendre en compte l'incidence éventuelle de ces évolutions dans les systèmes d'enseignement supérieur.

La situation nouvelle à laquelle sont confrontées les universités du fait de l'évolution interne de l'enseignement supérieur et de la région a des conséquences importantes pour la gestion des établissements. Elle exige notamment des universités qu'elles se comportent comme des entreprises et qu'elles répondent aux demandes d'une clientèle nouvelle et diversifiée et des agences qui la représentent, dont beaucoup sont impliquées directement ou indirectement dans le développement régional. La dynamique de la mondialisation de l'économie et de la restructuration politique, qui coïncide avec l'apparition de formes nouvelles de gestion territoriale fondées sur la « région », est donc l'élément crucial du contexte dans lequel s'inscrit l'action de ceux qui guident les EES dans l'élaboration de stratégies capables de répondre aux besoins régionaux.

Mais on peut se demander dans quelle mesure l'organisation régionale, précédemment définie, de l'activité économique implique-t-elle un développement régional durable, compte tenu notamment du fait que les économies régionales sont souvent tributaires d'investissements domestiques volatils et d'activités de branche, dont la logique est mondiale. Le système

économique et politique global s'ouvre et se dérègle et la tendance est à une distinction de plus en plus marquée entre régions centrales et régions périphériques. Les EES peuvent jouer un rôle important de médiation au sein des régions en promouvant le débat sur la valeur des différents modèles de développement régional et sur leur capacité à répondre aux besoins de la population régionale.

Caractéristiques des systèmes nationaux

Ce rapport est consacré à la réponse des EES aux besoins régionaux, mais il importe d'apprécier l'influence du contexte politique national et des caractéristiques des systèmes nationaux d'enseignement supérieur sur la capacité des EES à s'impliquer dans leur région. Le pilotage du processus de développement régional implique pour une part une négociation entre la région et l'État-nation ; les instances régionales bénéficient souvent de crédits importants de la part du gouvernement central et elles opèrent dans un environnement plus ou moins réglementé à l'échelon national. A contrario, les EES opèrent généralement au sein d'un système national et les grands infléchissements de l'action publique, qui influent sur leur engagement vis-à-vis de la région, obéissent généralement à une logique d'action nationale. Cette section met en évidence l'évolution de la politique de l'enseignement supérieur au niveau national et évoque un certain nombre de ses conséquences pour l'implication des établissements dans leur région.

Les systèmes nationaux d'enseignement supérieur

- ◆ Quelles sont les caractéristiques dominantes du système national d'enseignement supérieur : s'agit-il par exemple d'un système binaire, unifié, intégré ?
- ◆ Qu'est-ce qui caractérise les rapports entre établissements : coopération, concurrence, logique du marché ?
- ◆ Existe-t-il un dialogue entre les ministères chargés du développement du territoire et les ministères qui financent l'enseignement supérieur ?

Les EES, notamment les universités les plus anciennes, ont joué et jouent encore un rôle significatif dans le processus d'édification de la nation et de création d'une identité nationale. Des universités comme celles d'Oxford et de Cambridge en Angleterre ou de Harvard et Yale aux États-Unis représentent des éléments décisifs pour communiquer au monde extérieur une idée de la nation. Mais, compte tenu des défis évoqués précédemment, on se demande de plus en plus dans quelle mesure les EES jouent toujours ce rôle.

Les contextes nationaux dans lesquels se sont développés les EES varient beaucoup. En Europe continentale par exemple, les systèmes anciens

d'enseignement supérieur comme ceux de l'Allemagne, de la France ou de l'Italie, qui n'ont pas fait l'objet de réformes, ont dans une large mesure un système de gestion fortement *centralisé*. Dans ces contextes nationaux, la plupart des EES ne font pas l'objet de pressions multiples les poussant à avoir un engagement régional. Inversement, les pays scandinaves et anglo-saxons semblent s'orienter aujourd'hui vers l'autonomie de gestion et l'engagement régional des établissements. Mais même lorsque la gestion de l'enseignement supérieur a intégré une dimension régionale, certains aspects de la réglementation centrale subsistent.

En outre, il existe une pluralité de systèmes d'enseignement supérieur : systèmes à prédominance universitaire, « binaires », « unifiés » ou « intégrés ». La Grande-Bretagne par exemple a traditionnellement un schéma d'enseignement supérieur à prédominance universitaire, schéma qui se retrouve dans de nombreux pays méditerranéens comme l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Portugal. L'Allemagne vient d'introduire et de renforcer le système binaire alors que l'Australie l'a supprimé. Par ailleurs, dans des pays comme la France, les établissements non universitaires bénéficient d'un statut pratiquement équivalent à celui des autres établissements du système binaire.

Mais il est évident, dans le contexte de l'enseignement de masse, que les systèmes d'enseignement supérieur se rapprochent (Scott, 1995). Le système « dual » a cédé la place à un système unifié en Grande-Bretagne (1992), en Australie (1988) et en Suède (1977). On est de plus en plus conscient de la nécessité d'un système intégré, qui conçoit l'enseignement supérieur comme un tout et qui attribue aux établissements un rôle précis au sein de ce système. L'un des exemples le plus développé est le modèle californien aux États-Unis.

Ce qui ressort de ces exemples, c'est que les caractéristiques spécifiques des systèmes d'enseignement supérieur influent notablement sur la capacité des EES à répondre aux demandes de l'extérieur et à s'impliquer dans le développement régional. En outre, le financement central et la politique de gestion appliqués aux EES déterminent en partie leur liberté de manœuvre en matière d'action régionale. Les EES opèrent souvent au sein d'un système national qui leur accorde une grande autonomie pour ce qui touche à l'orientation des activités d'enseignement et de recherche. Dans d'autres contextes, la ligne d'action nationale a une grande influence sur l'orientation de l'établissement. C'est ainsi qu'en 1997 le Parlement suédois a amendé les textes relatifs aux établissements d'enseignement supérieur ; il est désormais demandé aux universités suédoises – outre l'activité d'enseignement et la recherche – de jouer un rôle « de coopération avec le monde extérieur, et de promotion et de développement de la société dans son ensemble ». Ce troisième rôle contraint les universités à avoir une interaction plus étroite avec leur environnement.

La question du rôle régional des EES a été examinée dans une pluralité de contextes politiques nationaux. Dans les années 60, de nombreux gouvernements ont utilisé les EES comme instruments du développement régional et ont promu la convergence entre zones centrales et zones périphériques. On voit actuellement converger les préoccupations des agences responsables du développement du territoire et les responsables de la gestion de l'enseignement supérieur. Ces

préoccupations sont liées à la nécessité de mobiliser un ensemble important d'acteurs, y compris les EES, dans le processus de développement régional et de créer au niveau local un esprit de partenariat et un sens de la responsabilité civique renforcé.

Le souci du territoire est manifeste dans plusieurs contextes nationaux. En Grande-Bretagne, par exemple, le secteur de l'enseignement supérieur n'a pas été très sensible jusqu'ici aux besoins régionaux, mais on constate une évolution vers l'adoption d'un programme d'action régional dans ce secteur, comme le montrent l'Enquête Dearing (1997) et les mesures politiques prises par la suite, notamment la création de postes de conseillers régionaux au sein du Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur et d'agences de développement régional dans lesquelles les universités sont parfois représentées. Toutefois, certaines universités britanniques ont manifesté leur hostilité à l'idée d'une planification centrale renforcée de l'enseignement supérieur à l'échelon de la région. La France prend également ses distances vis-à-vis d'un système d'enseignement supérieur fortement centralisé, alors qu'aux États-Unis il existe un système bien ancré de planification de l'enseignement supérieur au niveau de chaque État. En Finlande enfin, plusieurs EES ont été créées dans le cadre d'une action publique visant à encourager le développement régional dans les régions excentrées. (On trouvera en annexe 2 un examen détaillé de la dimension régionale dans la politique de l'enseignement supérieur pratiquée en Australie, en Espagne, aux États-Unis, en Finlande, en France et au Royaume-Uni).

Les systèmes régionaux d'enseignement supérieur dans le contexte national

- ◆ Dans quelle mesure le financement et la gestion des EES s'opèrent-ils à l'échelon régional ?
- ◆ Existe-t-il des organismes régionaux dotés d'une responsabilité stratégique en matière de financement et de gestion des EES ?
- ◆ Existe-t-il une collaboration interrégionale sur des points tels que le recrutement des étudiants et le financement de l'enseignement et de la recherche ?

On constate une grande diversité dans les systèmes éducatifs ; cette diversité est liée en partie au nombre et à la nature des partenaires de l'éducation, à l'éventail des actions de coopération et à l'existence d'organisations assurant une réglementation et montrant l'exemple. Pour les systèmes d'enseignement supérieur, on distingue quatre catégories (Davies, 1997) :

- *Concurrence ouverte* : l'activité économique régionale n'est pas très développée et les établissements cherchent à gagner des parts de marché sur leurs concurrents par le biais de la spécialisation et de politiques tarifaires.
- *Réglementation* : chaque EES se voit assigner un rôle précis. C'est le cas pour le système d'enseignement supérieur de l'Allemagne et des États-Unis.

- *Collaboration/intégration horizontale* : l'établissement prend l'initiative de la collaboration pour répondre à une pression extérieure plutôt qu'en vertu du dispositif gouvernemental.
- *Intégration verticale* : des partenariats stratégiques sont créés pour développer les dispositifs de franchises et d'unités capitalisables. Cela peut aller jusqu'à la quasi-fédération ou à la fusion d'établissements.

Mais il existe des écarts importants d'un pays de l'OCDE à l'autre en ce qui concerne la contribution des autorités décentralisées et régionales au financement, à la gestion et à la planification (nombre d'étudiants, conception des programmes, activité de recherche et services à la collectivité par exemple). C'est ainsi qu'en France, les autorités régionales financent en moyenne jusqu'à un tiers de la dépense d'éducation finale, cette moyenne connaissant toutefois de fortes variations (de Gaudemar, 1997). Il existe deux grands modèles : le modèle centralisé, dans lequel le gouvernement central est le principal bailleur de fonds – c'est le cas par exemple au Japon, en Nouvelle-Zélande, en France, en Italie, au Royaume-Uni, en Finlande et en Hongrie – et le modèle décentralisé, dans lequel les autorités régionales représentent la principale source de financement – notamment au Canada, aux États-Unis, en Australie, en Allemagne et en Espagne.

On ne constate donc guère d'actions systématiques visant à mettre en place à l'échelon régional un système d'enseignement supérieur qui soit cohérent dans sa planification et dans son financement. C'est la réglementation centrale qui prévaut dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur en ce qui concerne les effectifs étudiants, le contenu des enseignements ainsi que le financement et la gestion des établissements. Mais il existe parfois des structures régionales dotées d'une mission spécifique en matière de gestion et de financement des EES comme les *Länder* allemands, les communautés autonomes en Espagne ou les États fédéraux des États-Unis. Les États-Unis sont un excellent exemple de système d'enseignement supérieur fortement développé et réglementé à un échelon autre que l'échelon national. Dans ce système, des conseils de direction couvrent l'ensemble de l'État et ce dernier assigne une mission et des quotas d'étudiants admis aux établissements individuels. Mais les États-Unis représentent l'exception plutôt que la règle, car la base de financement des EES y est ancrée localement et alimentée notamment par la fiscalité régionale et les anciens élèves et qu'ils sont traditionnellement attachés à la région par le biais de la dotation foncière.

Dans le cas de l'Allemagne, ce sont les 16 *Länder* et non le gouvernement fédéral qui contrôlent entièrement l'ensemble des aspects de l'éducation. Ainsi, ce sont les *Länder* individuels et non les autorités nationales qui sont responsables financièrement et administrativement des EES. En dépit de ce caractère régional du financement et de l'administration, le *Land* n'incite guère les EES allemands à s'impliquer dans la région. Les EES sont bel et bien financés et administrés à l'échelon des *Länder*, mais, conformément à la tradition Humboldt, les universités allemandes conservent une forte autonomie.

Au niveau régional, il conviendrait de mettre en place des incitations et des programmes de financement en faveur des EES ayant une action régionale explicite et le souci de renforcer l'activité de coopération au sein de la région. Ce point est d'autant plus important que dans bien des cas les initiatives au titre de l'engagement régional sont financées par le budget courant de l'enseignement supérieur.

On est cependant en droit de penser que les EES ne seraient pas très favorables à un renforcement à l'échelon régional du système national de planification de l'enseignement supérieur. Cela tient au fait qu'il existe des écarts importants entre les contextes régionaux et que les EES se doivent d'élaborer une stratégie qui tienne compte de leur contexte plutôt que de respecter les mécanismes imposés par l'échelon central.

Au Royaume-Uni, il a été mis en place des conseils de financement pour chacun des pays qui le constituent : Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur de l'Angleterre (HEFCE), Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur écossais (SHEFC), Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur du pays de Galles (HEFCW) et ministère de l'Éducation de l'Irlande du Nord (DENI). La création de ces structures s'inscrit dans un processus de dévolution des responsabilités politiques et administratives aux régions du Royaume-Uni. Le domaine de compétence de ces conseils est souvent restreint : le HEFCW par exemple ne couvre que les 13 EES du pays de Galles, alors que le DENI n'a dans ses attributions que les deux universités d'Irlande du Nord, celle de Queens et celle de l'Ulster.

Dans le cas du HEFCE, il a été créé des services régionaux qui orientent les EES à l'échelon régional et qui participent à plusieurs projets interrégionaux anglais. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation et de l'Emploi finance le Fonds régional de développement de l'enseignement supérieur (HERD) qui a pour objectif d'accroître la contribution des EES à la compétitivité régionale ou aux marchés régionaux de l'emploi. Ce fonds couvre plus de 50 projets et anime des partenariats entre l'enseignement supérieur, les employeurs, les conseils de formation et d'entreprise (TEC) et les services publics régionaux chargés de l'amélioration du niveau régional des qualifications.

Caractéristiques de la région

Les caractéristiques de la région ont une incidence sur la réponse des établissements d'enseignement supérieur aux besoins régionaux et sur la perception même des besoins régionaux. Il importe donc que les EES se forgent une image commune des caractéristiques de leur(s) région(s) pour pouvoir repérer telle ou telle possibilité particulière d'intervention. L'analyse des forces et des faiblesses du contexte régional des EES est donc, par rapport à un engagement raisonné, une étape préliminaire importante et cette analyse se doit d'inclure un certain nombre d'aspects parmi ceux qui vont être abordés ci-dessous.

La région et les acteurs régionaux

- ◆ Quelles sont les caractéristiques de la région en termes d'économie, d'activité culturelle, de structure de l'emploi, d'activité entrepreneuriale et de réseaux de particuliers ?
- ◆ Quelles sont les caractéristiques des réseaux institutionnels régionaux et existe-t-il des organismes de réglementation ou des organismes montrant l'exemple à suivre ?
- ◆ Quelles sont les attentes exprimées des acteurs régionaux vis-à-vis des EES ?

Bien percevoir les caractéristiques régionales est d'une importance fondamentale pour un engagement dynamique et efficace entre l'université et la région. On peut imaginer une typologie des régions en fonction des problèmes éventuels qu'elles rencontrent et des solutions qu'elles s'efforcent de mettre en place. Davies (1997) a identifié quatre types de région au sein desquelles le système d'enseignement supérieur est susceptible de jouer un rôle différent :

- Région stagnante à faible revenu
- Région dynamique à faible revenu
- Région stagnante à fort revenu
- Région dynamique à fort revenu

En outre, l'Association des universités européennes (CRE) a élaboré une typologie de trois régions à partir du contexte dans lequel se tenait le dialogue entre la région et l'université. Il s'agit des régions de polarisation (fort niveau de développement économique et éducatif), des régions de renouveau économique

(vigueur retrouvée après des décennies de déclin relatif) et des régions périphériques (rurales ou marginales) (voir Davies, 1998). Les régions en transition présentent un intérêt particulier, notamment les régions du monde post-communiste qui sont confrontées à un certain nombre de problèmes spécifiques comme la restructuration économique et politique actuellement en cours.

Les responsables politiques et les gestionnaires des EES doivent donc être sensibles aux différences qui existent entre les régions et au sein même des régions en ce qui concerne la structure des secteurs d'activité, les structures publiques et privées de l'emploi, le niveau de l'activité entrepreneuriale, la croissance des PME, la densité et la croissance démographiques, l'offre de prestations sociales, l'offre d'éducation, la nature de la coopération locale et des traditions civiques, la qualité de vie et l'activité culturelle.

Il est également essentiel de bien identifier les caractéristiques et l'effectif des acteurs régionaux. Par « acteur », on entend les organismes ou les individus de la région qui interagissent ou qui ont la possibilité d'interagir avec le secteur de l'enseignement supérieur. Le « pôle régional » se compose de plusieurs groupes :

- Le secteur éducatif, dans lequel figurent les écoles, la formation permanente et l'enseignement supérieur.
- Le monde des affaires et le secteur industriel, ainsi que l'activité de recherche privée.
- Les organisations de soutien tels que les syndicats, les organismes de développement régional, d'investissement autocentré et de promotion et les chambres de commerce.
- Les autorités locales et régionales.
- Les usagers de l'éducation, c'est-à-dire l'ensemble des apprenants depuis les étudiants à temps plein jusqu'aux stagiaires d'un cycle de formation professionnelle continue en passant par les adultes suivant une formation non diplômante.

L'établissement de rapports entre les EES et les acteurs régionaux peut poser problème pour plusieurs raisons. Premièrement, on est confronté, lorsqu'on souhaite instaurer une collaboration entre les EES et d'autres organismes, à des problèmes de décalage dans les cycles d'investissement et dans le calendrier de l'offre. Le premier de ces problèmes se situe au niveau de l'échelle temporelle selon laquelle opèrent les EES d'un côté et les entreprises de l'autre. Les EES sont dans une très large mesure prisonniers d'un cycle annuel pour leur enseignement, leur processus de prise de décision ou la « sortie » de leurs diplômés, alors que les entreprises ont nécessairement des délais de prise de décisions et de livraisons beaucoup plus courts.

Deuxièmement, les EES éprouvent souvent des difficultés à identifier des « secteurs d'intérêt » dans l'activité économique d'une région. Le phénomène est encore plus accentué dans les zones économiquement éclatées ou périphériques caractérisées par une activité locale en déclin, des unités de production sectorielles gérées de l'extérieur et des PME difficiles d'accès représentant un groupe d'intérêts très diversifié. La communication entre EES et acteurs régionaux peut s'améliorer

dès l'instant où l'on trouve localement des agences chargées d'animer les divers secteurs d'activité tels que le développement économique local, l'emploi, la culture, la santé, etc.

Troisièmement, il faut bien voir que les entités qui agissent pour le développement économique régional, c'est-à-dire les autorités locales et régionales, les agences de promotion régionale et les chambres de commerce, opèrent au sein de secteurs bien définis. Les EES au contraire assurent traditionnellement la médiation entre les différents niveaux, depuis l'échelon local jusqu'à l'échelon mondial. Les EES sont donc confrontés à un problème de positionnement lorsqu'il leur faut arbitrer entre leurs intérêts territoriaux et ceux de leurs partenaires régionaux.

Les nouvelles formes du pouvoir régional et de la politique régionale

- ◆ Quel est le moteur principal de la politique régionale et existe-t-il des mécanismes d'intervention régionaux et des possibilités de financement permettant une aide financière et des financements sélectifs pour promouvoir le développement économique ?
- ◆ Existe-t-il une tradition de gestion régionale coordonnée et cohérente ?
- ◆ Existe-t-il dans la région un mécanisme officiel ou non de promotion de la coopération régionale et du partenariat ?

On a vu précédemment que la région est en train de prendre de l'importance en tant que théâtre de l'activité économique, sociale et culturelle et il se met en place des pratiques administratives, organisationnelles et institutionnelles nouvelles, face auxquelles les EES se doivent de réagir. Le « nouveau régionalisme » vient s'imposer dans des États entre lesquels existent des différences notables et bien ancrées du point de vue de la décentralisation de l'action publique, décentralisation qui peut ou non englober l'enseignement supérieur.

De nombreux pays comme les États-Unis, l'Australie ou de larges zones de l'Europe continentale ont une forte tradition de décentralisation et de responsabilité civique, tandis que dans d'autres comme la Grande-Bretagne et la Scandinavie, le legs historique du contrôle central est beaucoup plus présent. Là où les mécanismes régionaux restent encore peu développés, l'action régionale menée par des établissements d'enseignement supérieur s'inscrit dans un vide politique. En Europe, ce vide est rempli par la Commission européenne. La section qui suit aborde les développements intervenus dans l'Union européenne et explore un contexte marqué par une expansion rapide des capacités organisationnelles de la région en matière de pouvoir et d'action publique, contexte favorable à une gestion régionale des EES.

Une Europe des régions

Dans la plupart des pays de l'Europe, l'existence de l'Union européenne (UE) et de ses divers mécanismes politiques est le grand moteur de l'engagement

régional des EES. Il existe des écarts marqués d'un pays à l'autre en ce qui concerne le statut, le financement et l'organisation de l'enseignement supérieur, mais aussi une grande diversité au sein des établissements en termes de passé et de culture ; toutefois, sous l'action de facteurs communs, il se met en place un cadre nouveau pour les EES dans l'ensemble de l'UE.

Le Traité de Maastricht propose une vision de l'Europe qui est celle de « l'Europe des régions ». Dans le cadre de ce traité, les régions politiques relèvent de la Loi fondamentale de l'Union européenne et sont représentées par le Comité des régions dont le système politico-légal reconnaît l'existence d'acteurs régionaux. Dans le cadre global de l'Europe, le régionalisme unifie plus qu'il ne divise et il fonctionne comme un troisième niveau de pouvoir, au-dessous de l'UE et de l'État-nation. En 1993, l'Assemblée des régions d'Europe comprend 237 régions et est censée devenir le principal représentant des intérêts régionaux en Europe. Ce cadre légal, qui reconnaît les régions, permet une coopération transfrontières au sein des « euro-régions ». Il existe également une coopération entre les régions non voisines de l'UE qui ont des objectifs stratégiques communs ou des problèmes socio-économiques similaires.

Cette régionalisation politique de l'UE s'accompagne d'un processus de régionalisation économique, qui est cependant moins lié à des unités politiques bien définies. Il s'est mis en place un cadre très élaboré de politique économique régionale pour aider les régions à s'adapter au changement économique structurel qui fait suite au recul de la réglementation nationale et macro-économique. Ce processus de régionalisation économique s'inscrit dans un processus plus large, celui de la déréglementation politique et économique et du déclin des capacités réglementaires de l'État-nation évoqué au chapitre 2. La poussée des échanges transfrontières engendre pour l'activité économique un schéma géographique nouveau qui marque la résurgence de la région et le déclin de l'État-nation. L'Union économique et monétaire européenne (UEM) représente un élément fondamental du processus de régionalisation économique, car elle implique que les pays satisfassent à un certain nombre de critères communs pour pouvoir entrer dans cette union. Les facteurs politiques et économiques qui poussent à la régionalisation sont renforcés par une dynamique culturelle marquée par l'expression d'une identité régionale forte et par des tensions dans certains États-nations de l'UE entre groupes ethniques, linguistiques et culturels.

L'intégration européenne ouvre donc des perspectives nouvelles en matière d'indépendance régionale et crée des formes nouvelles de responsabilité à l'échelon régional. Mais la capacité des régions à répondre à ces transformations économiques et politiques est extrêmement variable et dépend des infrastructures de collaboration et des mécanismes d'animation existants, ainsi que des caractéristiques de la base économique et de son implantation physique et stratégique au sein de l'économie européenne et mondiale. En ce sens, on trouve toujours en Europe, en dépit des mesures politiques, des régions centrales qui occupent une position dominante et qui bloquent le rapprochement global des centres et des périphéries.

Il existe entre les États-membres de l'Union européenne des différences en ce qui a trait au caractère et à l'ampleur du processus de régionalisation. Les régions économiquement et politiquement faibles souffrent d'un manque de coopération régionale, de l'absence d'acteurs régionaux forts et d'un déficit d'autodétermination régionale, alors que d'autres régions sont très impliquées dans l'action régionale. C'est ainsi que les *Länder* allemands représentent dans l'UE les unités politiques, de rang immédiatement inférieur à celui de la nation, les plus puissantes et sont presque comparables à des États. L'Espagne a, elle aussi, dans son éventail de pouvoirs régionaux, un sous-groupe de régions autonomes fortes, qui dans des zones comme la Catalogne ou le Pays basque s'inspirent des revendications séparatistes de groupes nationalistes. En outre, les collectivités régionales véritablement autonomes disposent en Espagne d'un fort pouvoir qui les rapproche des *Länder* allemands. La Belgique semble évoluer vers une confédération afin de remédier au conflit très ancien entre les régions flamandes et les régions wallones. En France, les régions n'ont qu'un pouvoir limité, notamment du point de vue financier. On observe une dynamique régionaliste moins marquée dans d'autres États de l'UE comme l'Irlande, les Pays-Bas, le Danemark, le Luxembourg, la Grèce, la Suède, la Finlande et le Portugal (où un référendum récent a rejeté l'idée d'une extension au continent de l'autonomie dont jouissent les Açores et Madère).

Dans le cadre de l'UE, le Royaume-Uni est un cas intéressant en raison de son attitude ambivalente vis-à-vis de certains aspects de la politique, notamment monétaire, de l'Union européenne, mais aussi de l'expérience qu'il vient de faire en matière de délégation de pouvoirs et de mécanismes régionaux. Historiquement, les pouvoirs publics du Royaume-Uni ont toujours été hostiles à l'idée du pouvoir régional et ils ont abordé le problème du développement régional en mettant en place, sans plan d'ensemble, une série hétéroclite de mécanismes. Toutefois, l'action régionale coordonnée et la dévolution de pouvoir sont en train de gagner du terrain, surtout avec la création de parlements en Écosse et Irlande du Nord, l'instauration d'une assemblée galloise et l'amorce d'une mise en place d'instances régionales dans le pays et d'une assemblée et d'un maire élus à Londres. Globalement, ces changements auront une forte incidence constitutionnelle sur l'ensemble du Royaume-Uni.

Il suffit de regarder les composantes du Royaume-Uni pour comprendre que le régionalisme est un processus lent et en plusieurs étapes en Angleterre, alors qu'il progresse beaucoup plus rapidement en Écosse, en Irlande du Nord et au pays de Galles. Au départ, le nouveau gouvernement travailliste envisageait de promouvoir les assemblées régionales élues pour compenser le traditionnel déficit de démocratie en Angleterre. Entre-temps, il est un peu revenu sur cette idée et l'option choisie, telle qu'elle est exprimée dans le Livre blanc *Building Partnerships for Prosperity : Sustainable Growth, Competitiveness and Employment in the English Regions* (« Partenariat pour la prospérité : croissance durable, compétitivité et emploi dans les régions d'Angleterre ») (DETR, 1997), comporte la mise en place de Chambres régionales élues au suffrage indirect à partir des associations d'autorités locales existantes, ainsi que d'agences de développement régional dans chaque région,

ces agences représentant le bras exécutif des chambres. Les agences occupent désormais une place centrale dans la philosophie régionaliste des pouvoirs publics en Angleterre. Leur rôle consiste en toute évidence à donner aux très nombreux acteurs régionaux, y compris l'enseignement supérieur, un cadre d'action stratégique dans le processus de développement économique, social et politique à l'échelon régional.

Le Livre blanc, qui esquisse le profil des agences de développement régional, reconnaît que l'enseignement supérieur joue un rôle économique clé à l'échelon régional, aussi bien directement en termes d'emploi et de dépenses qu'indirectement par la création de savoir et de qualifications. Par ailleurs, en ce qui concerne l'amélioration du niveau de qualification, les agences auront pour mission de veiller à ce que les programmes d'enseignement régionaux intègrent totalement les besoins de la région. Les acteurs régionaux comme les autorités locales, les conseils de formation et d'entreprise (TEC), les services publics de la région, les chambres de commerce, le secteur de la formation continue et de l'enseignement supérieur, les agences pour l'investissement autocentré et le développement régional mettent de plus en plus explicitement l'accent sur le développement économique local et régional. Le problème est de voir dans quelle mesure les agences de développement régional, qui représentent un nouvel échelon de pouvoir, seront capables de coordonner l'action publique à l'échelon régional pour améliorer la convergence régionale en Angleterre.

Par son souci de cohésion sociale et économique, l'Union européenne a rempli une fonction clé dans les nouveaux développements centrés sur l'évolution du rôle des régions et sur la nécessité de nouvelles structures au bénéfice de la stratégie de développement. Au niveau de l'UE, il existe un large éventail de mécanismes d'intervention qui visent à promouvoir le développement économique, l'offre d'enseignement et de formation et le développement des qualifications au niveau régional qui à leur tour mobilisent les acteurs régionaux. L'UE cherche à réduire les disparités régionales d'un pays membre à un autre par le biais des fonds structurels européens, notamment le Fonds européen de développement régional (FEDER) mis en place en 1975 pour réduire les écarts de développement entre régions de l'UE, en particulier dans les pays méditerranéens où plusieurs régions souffraient d'un retard économique considérable, mais aussi du Fonds social européen (FSE) qui vise à améliorer les perspectives d'emploi dans l'UE.

Nombreux sont les EES qui participent à des projets du FEDER ou du FSE visant à améliorer localement les qualifications ou à aider les PME locales à développer leurs capacités ou leur niveau technologique. Depuis les années 80, l'intervention du FEDER s'oriente de plus en plus vers l'encouragement de l'innovation dans les PME et vers le développement des capacités de R-D des EES régionaux. Mais, plus important encore au regard de la gestion régionale des fonds structurels qui se met actuellement en place, de nombreux plans financés sous l'Article 10 des statuts du FEDER ont été créés dont l'objectif est de développer une stratégie régionale dans des domaines tels que l'innovation et la société de l'information. Les EES jouent un rôle majeur dans ces examens

stratégiques par leur contribution en matière de recherche et par leur participation aux comités directeurs et aux panels d'experts.

L'accumulation d'expertise dans ces interactions à l'échelon local débouche sur l'émergence de groupements d'EES à l'échelle européenne afin d'exploiter les possibilités de contribution à la croissance économique régionale offertes par l'UE. Il s'est ainsi créé un Consortium européen des universités innovantes (CEUI), qui comprend 10 établissements partenaires. Les partenaires du CEUI – dont certains seront évoqués dans la suite du développement – se préoccupent en particulier de stimuler le développement régional en encourageant le transfert de technologie et le renforcement de la coopération entre les universités et les PME. Le CEUI collabore actuellement avec le Programme Innovation de la Commission européenne sur l'étude des problèmes liés au transfert de technologie.

La globalisation et la mise en réseau de l'enseignement européen, qui résulte en partie de l'incidence de la société de l'information sur les EES et la recherche, constituent un autre élément majeur du contexte dans lequel s'inscrit cette activité à l'échelon régional. On assiste probablement à la mise en place d'une nouvelle division du travail académique, ce qui entraînera d'importantes retombées pour le rôle des EES dans le développement régional. Plus particulièrement, l'apparition « d'euro-régions académiques » dépassant le cadre des frontières nationales soulève des questions intéressantes du point de vue du territoire et de la structure de pouvoir des EES en Europe. En outre, il convient également d'observer les effets à long terme du passage progressif à une université européenne (virtuelle ?) et à une offre d'enseignement assurée par des acteurs mondiaux externes à l'UE.

Une gestion d'établissement orientée vers l'engagement régional

La plupart des EES n'ont pas encore examiné les implications de la dynamique qui lie les processus de mondialisation, de régionalisation et d'ancrage local. La réponse à cette mutation de l'environnement externe passe par la création d'interfaces de gestion susceptibles d'engager les EES dans une voie nouvelle.

Ce chapitre évoque un certain nombre de stratégies de gestion auxquelles ont recours les EES pour s'impliquer dans la région. Il s'agit de l'évaluation et du bilan de l'incidence régionale des EES ; de l'évaluation de la capacité des établissements à avoir un engagement régional ; de l'instauration d'une nouvelle culture organisationnelle et de mécanismes capables de faciliter la communication par rapport aux problèmes régionaux au sein des EES mais aussi entre les EES et les autres acteurs régionaux ; enfin, la mise en place des nouvelles formes de gestion financière. Ces nouvelles formules intéressent les trois fonctions fondamentales des EES : enseignement, recherche et service public.

Évaluation et bilan de l'impact du système régional d'enseignement supérieur

- ◆ L'EES a-t-il procédé à un audit sur son incidence et sur ses liens avec la région ?
- ◆ Ce bilan est-il exploité et diffusé dans la région et au-delà pour promouvoir l'EES et la région ?
- ◆ A-t-on mis en place un mécanisme de sensibilisation au rôle régional de l'EES ?

On constate au niveau régional un déficit au niveau de la collecte systématique d'information sur le rôle des EES dans le développement régional. Il faut que les EES s'engagent, en partenariat avec d'autres acteurs régionaux, dans un processus d'évaluation et d'inventaire destiné à apprécier dans leur globalité l'impact des EES et leur rôle dans la région. Le format le plus adapté à ce type de processus est celui de la collaboration entre les EES de la région et les acteurs régionaux afin d'établir un groupe de direction chargé de formuler des orientations et de suivre l'engagement régional. Il faut également une agence qui joue le rôle d'animateur et qui fasse office d'instance consultative pour faciliter le processus.

Une telle formule d'évaluation interne et réciproque constitue une nouveauté pour la plupart des régions et pourrait servir de cadre de référence pour les évaluations futures.

Le processus d'évaluation a pour finalité d'amener les EES et les autres partenaires régionaux par le biais d'ateliers et de séminaires à repérer les zones d'interaction et les zones de non interaction. Il s'agit en règle générale d'un exercice destiné à faire en sorte que les entités impliquées dans le développement régional se connaissent mieux et à attirer l'attention sur le rôle des EES dans la région. Les EES doivent également prendre conscience de l'importance d'une diffusion de l'information sur leur fonctionnement et sur leurs liens avec la région.

Une question sous-tend cette évaluation, celle des raisons qui poussent l'établissement à accroître son engagement régional. Les EES doivent veiller à ce que cet effort conforte leur notoriété en matière d'enseignement et de recherche et non leur porter tort. L'engagement régional doit donc être sélectif et ciblé tout en répondant aux besoins réels de la région.

Le Conseil finlandais pour l'évaluation de l'enseignement supérieur, qui a piloté un exercice d'auto-évaluation de trois universités situées à l'est de la Finlande, nous fournit un bon exemple d'auto-évaluation du rôle régional des universités. Les rapports d'auto-évaluation témoignaient d'une réflexion et d'une analyse critique et ont été très profitables pour les universités concernées. Ces exercices constituent un complément utile aux évaluations publiques de l'enseignement et de la recherche, davantage axées sur le fonctionnement et le classement.

Le processus d'évaluation est fondamentalement inspiré par le désir d'identifier et d'évaluer l'impact des EES sur la région. On peut envisager pour ce faire diverses techniques. Il est essentiel de procéder à la contre-épreuve, donc de se demander ce qu'il adviendrait de la région en cas d'absence des EES. Il est clair que la plupart des collectivités apprécient de manière positive l'influence des EES. Les EES implantés dans des zones périphériques ou en déclin sont plus habitués à diffuser l'information sur leur impact régional, l'objectif étant de promouvoir ou de transformer l'image de la région, d'induire une immigration ou de freiner l'émigration. Il importe toutefois que les EES et les autres partenaires régionaux ne s'imaginent pas que les EES constituent une panacée et qu'ils peuvent résoudre l'ensemble des problèmes auxquels est confrontée la région.

L'impact des EES sur la région peut être soit « passif », avec en particulier la création de revenu et d'emploi et une contribution à l'environnement physique, soit « dynamique », avec notamment la constitution de réseaux, le développement des qualifications et l'élévation des ambitions de formation et de la créativité. La nature de cet impact sera déterminée en partie par des facteurs tels que la distribution des disciplines, la taille de l'établissement et le ciblage territorial. Les EES et les partenaires régionaux, qui entreprennent une évaluation de l'impact régional du système d'enseignement supérieur, doivent explorer les domaines suivants.

Évolution de l'établissement

Quels sont historiquement les liens entre l'établissement et la région et comment ces liens ont-ils évolué ? Quelle a été l'évolution de l'établissement sur les points suivants :

- Effectif du personnel et des étudiants.
- Composition du corps enseignant.
- Place de l'établissement dans le système d'enseignement supérieur régional et national.
- Équilibre entre la fonction d'enseignement et la fonction de recherche.
- Ciblage territorial ?

Selon le degré de développement qu'ils ont atteint, les EES ont des priorités différentes et leur engagement régional se situe à des niveaux différents. C'est ainsi que les établissements de taille réduite, spécialisés, privilégient l'enseignement et l'ancrage régional et étoffent souvent leur dimension nationale et leur fonction de recherche au fur et à mesure de leur développement.

Impact économique direct de l'établissement

Les EES peuvent revendiquer un impact économique direct sur la région au titre de la création d'emploi, directe et indirecte, des dépenses pour les étudiants et le personnel et des achats ordonnancés à l'échelon national. Les étudiants et le personnel recrutés à l'extérieur représentent un apport net pour l'économie régionale. En ce qui concerne l'évolution de l'emploi, il peut arriver que l'enseignement supérieur recrute alors que d'autres secteurs comme la manufacture ou l'agriculture fléchissent. Cette poussée de l'emploi dans l'enseignement supérieur est susceptible de revêtir une importance particulière pour les pays en restructuration économique, car elle permet de contrebalancer les pertes d'emplois à grande échelle enregistrées dans les industries manufacturières. C'est ainsi qu'en Australie, le système d'enseignement supérieur représente la plus importante industrie exportatrice du pays et dépasse même les secteurs traditionnellement vigoureux comme l'agriculture.

On a calculé qu'en 1995/96 la part de l'enseignement supérieur dans la création d'emploi au Royaume-Uni représentait 3 % de la population active et que l'output brut ainsi créé représentait plus de £43 milliards (McNicoll *et al.*, 1997).

L'impact économique direct a été mesuré par de nombreux EES à l'aide de la formule du multiplicateur keynésien. Cette formule part de l'hypothèse que les EES ayant bénéficié d'une injection initiale de crédits dépensent ces crédits dans la région, ce qui déclenche une vague de dépenses de la part de ceux qui ont bénéficié de ces dépenses, et ainsi de suite. L'effet multiplicateur se calcule à partir de ces vagues de dépenses ; il varie en fonction de l'importance de la région, de la déperdition, du poids de la fiscalité, etc. La valeur des multiplicateurs est

variable, mais dans la plupart des études sur l'impact des EES on la situe aux alentours de 1.5.

Les études d'impact économique constituent un bon point de départ pour l'estimation de l'impact des EES sur la région. On s'en sert pour donner une indication sur l'importance du revenu et de l'emploi générés dans une zone définie par la présence d'EES. Il existe plusieurs études susceptibles de fournir un cadre de référence. Les études consacrées à certaines universités britanniques font apparaître l'effet notable de la présence d'EES sur le revenu et l'emploi local (tableau 1).

Tableau 1. **Valeur du multiplicateur et incidence sur l'emploi à partir d'études sur l'impact des EES au Royaume-Uni**

Université (date de l'étude)	Valeur du multiplicateur	Incidence (directe et indirecte) sur l'emploi
Stirling University (1974)	1.24-1.54	1 600-3 100
EES de Yorkshire and Humberside (1981)	1.3	55 600
University d'East Anglia (1982)	1.2	2 857-3 057
Bristol Polytechnic (1982)	1.15	3 128
Coventry Polytechnic (1988)	1.5	2 400
Université de Southampton (1991)	1.197	4 913
Université John Moores de Liverpool (1993)	1.45	6 285

Source : Goddard *et al.* (1994).

Contribution au développement économique local

L'impact des EES sur le développement régional ne se limite pas à ces effets économiques ; il inclut en outre des effets dynamiques liés à l'accroissement du stock de qualifications et de savoir au sein d'une région. On peut citer par exemple le transfert de technologie vers l'industrie ; le recrutement d'étudiants à l'extérieur de la région et leur insertion dans des entreprises locales ; les flux de personnel et d'étudiants vers le marché régional de l'emploi ; les programmes de formation continue et de développement professionnel destinés à améliorer les qualifications des gestionnaires locaux ; l'amélioration du niveau de qualification et de formation de la région ; l'ancrage local d'entreprises mondiales par le biais de programmes de formation ciblés et de partenariats pour la recherche ; et l'accès des PME au savoir mondial.

Impact social et culturel

Les EES assument un rôle social et culturel important dans la région en mettant leur expertise et leurs analyses à la disposition des médias, en donnant accès au public à des cours et à des équipements, en mettant à la disposition de la société civile des personnalités clés, en offrant un savoir impartial aux organisations régionales, en promouvant la région et en concourant à l'investissement autocentré.

L'impact des EES, de leur personnel et de leurs étudiants est également important du point de vue de la promotion régionale de la vitalité culturelle et de l'innovation. Les EES offrent un public important aux activités artistiques et culturelles régionales, dont la présence contribue à l'instauration d'un cercle vertueux de croissance, par exemple entre la consommation et la production culturelle : un certain nombre de personnes est garanti lors des manifestations, qui à leur tour sont susceptibles d'apporter des ressources aux EES pour leur enseignement et leur recherche. Les activités artistiques et culturelles soutenues par la présence d'EES contribuent à l'élargissement des perspectives de la région. Les EES ouvrent donc l'accès à un univers économique, social et culturel élargi, ce qui est parfois d'une importance décisive pour le développement de régions périphériques ou marginales.

Développer une capacité de coopération régionale

- ◆ L'ESS reconnaît-il que le processus de développement territorial est par nature un processus large englobant l'intervention économique, technologique, environnementale, sociale, culturelle et politique ?
- ◆ L'EES a-t-il mis en place un mécanisme lui permettant d'avoir un engagement régional ?
- ◆ Le catalyseur de l'engagement régional de l'établissement est-il interne ou externe à l'EES ?

Le processus d'auto-évaluation comporte un aspect important, l'évaluation de la « capacité » actuelle et potentielle de l'établissement à s'engager vis-à-vis des partenaires régionaux et à s'impliquer dans le processus de développement régional. On observe souvent que les valeurs traditionnelles et les modèles de direction collégiale des EES ne constituent pas des mécanismes permettant un engagement régional efficace. Les organisations académiques ont en règle générale des caractéristiques différentes de celles des autres institutions, notamment en ce qui concerne la capacité d'adaptation à un environnement changeant. L'interaction entre les EES et les acteurs régionaux présuppose, en particulier, que la culture institutionnelle des EES présente une certaine similarité avec celle de leurs partenaires. Mais les EES sont des entités complexes, souvent déconnectées du contexte local, et il leur faut donc mettre en place des unités organisationnelles complémentaires, ouvertes sur l'extérieur, afin de pouvoir interagir avec les partenaires régionaux.

Le renforcement de l'engagement régional des EES rencontre donc de nombreux obstacles, surtout dans le cas des universités anciennes bien établies. La capacité et la volonté d'encourager l'engagement régional sont affectées par une pluralité de facteurs comme la distribution des disciplines, le programme d'études, la tradition des rapports entre les EES et la région ainsi que les antécédents de coopération avec la région. Mais une série d'études de cas récentes portant sur les caractéristiques de l'université ainsi que sur l'activité « entrepreneuriale » a permis de repérer un certain nombre d'éléments témoignant de la capacité de certains établissements à évoluer (Clark, 1998) :

- Renforcement des structures de direction.
- Expansion des zones périphériques de développement (centres de recherche, parcs scientifiques, etc.).
- Diversification de la base de financement.
- Dynamisation du coeur de l'activité académique.
- Révision de l'image de l'établissement.

Il est à noter que « l'engagement régional » ne figure pas parmi les caractéristiques de la transformation des EES énumérées dans cette liste. Une lecture attentive des études de cas donne cependant à penser que le renforcement de l'interaction avec l'environnement est bel et bien l'un des moyens qui ont permis aux EES de se transformer en entités dotées de l'esprit d'entreprise et réceptives à leur environnement.

Le processus de transformation au sein des EES, notamment dans les universités anciennes, est par nature *interactif* et *marginal* (Clark, 1998), si bien que pour développer la capacité de réponse vis-à-vis de la région il convient d'adopter une approche à long terme et diversifiée. L'infrastructure d'un EES ayant une capacité de réponse vis-à-vis de la région présente donc un certain nombre de caractéristiques fondamentales comme un financement et une gestion déréglementés et décentralisés s'appuyant sur une structure de gestion plus vigoureuse, flexible et simplifiée ; la mise en place d'unités de soutien horizontales ; et l'instauration de « lignes directes » de communication entre les unités et les gestionnaires universitaires. L'efficacité et l'efficience du processus de gestion constituent l'une des conditions à l'engagement régional. En outre, un certain nombre d'incitations et de mécanismes sont nécessaires pour donner à la réflexion régionale une place centrale au sein de l'institution, notamment la représentation d'instances extérieures dans le processus interne de prise de décision qui permet une juste orientation des priorités régionales.

Mais il convient de ne pas sous-estimer les obstacles. Les grands EES de traditions anciennes sont souvent victimes d'une certaine léthargie, renâclent devant l'expérimentation et sont plus lents à réagir aux besoins régionaux. Au sein des EES, l'activité s'organise souvent autour des disciplines individuelles, alors que les possibilités offertes par la région impliquent souvent un enseignement et une recherche interdisciplinaires. Il faut donc éventuellement envisager un regroupement des départements et la création d'unités interdisciplinaires. Outre ces mécanismes visant à intensifier l'engagement

régional, la formation de capacité implique également la transformation d'éléments moins tangibles tels que les valeurs et la structure sociale de l'établissement.

En résumé, l'insertion des EES dans le développement régional ne sera pas facile si l'on s'en tient à des mécanismes de planification descendante au niveau de l'établissement et de la région : il convient en réalité de faire en sorte que les parties prenantes du processus de développement régional – prestataires d'enseignement et de formation, employeurs et unions patronales, syndicats, agences du développement économique et de l'emploi, enseignants et apprenants – perçoivent bien leurs rôles respectifs, ainsi que les facteurs encourageant ou freinant l'engagement régional.

Créer une nouvelle culture organisationnelle

La capacité d'un EES à répondre aux besoins régionaux dépend sans nul doute de sa capacité à adopter et à ancrer des pratiques de travail d'un type nouveau. Si le renforcement de l'engagement régional se heurte à de nombreux obstacles culturels au sein des EES, c'est en partie du fait que le concept de régionalisme a des connotations qui évoquent un esprit de clocher, la nouveauté et l'absence de raffinement. Les responsables sont parfois désireux d'accentuer la coopération avec les acteurs économiques et les pouvoirs publics locaux au niveau de l'enseignement et de la recherche, mais ce souhait ne s'exprime pas toujours au niveau des facultés.

Plusieurs EES ont littéralement modifié leur concept d'établissement pour venir à bout de pratiques institutionnelles bien ancrées qui freinent l'engagement régional ; ils se sont ainsi donné les moyens de peser en faveur d'un accroissement de l'engagement régional.

L'Université de Twente aux Pays-Bas a pris dans les années 80 la décision stratégique de se positionner en tant qu'« université entrepreneuriale ». Cette idée s'est concrétisée par la création d'un Centre entrepreneurial de l'Université de Twente (UTECE) qui rassemble les diverses activités entrepreneuriales de l'établissement. L'UTECE comporte un centre de recherche, un centre de formation, un centre d'enseignement et un centre de transfert de technologie. Ce concept d'entreprise a débouché sur une nouvelle culture organisationnelle, définie par le sens de la prise de risques.

L'Université de Strathclyde en Écosse a adopté comme devise « un lieu où l'apprentissage a un sens ». L'établissement tire ainsi parti de ses atouts historiques, c'est-à-dire du caractère pratique et localement pertinent de son enseignement, ce qui lui donne une nouvelle identité et une nouvelle cohésion. Strathclyde se sert de ce concept pour projeter l'image d'une université toujours disposée à accroître ses rapports avec l'activité économique locale.

Fondée en 1965, l'Université de Warwick (West Midlands) au Royaume-Uni appartient à cette génération d'universités nouvelles à qui la Grande-Bretagne a permis, dans certaines limites, de forger sa propre image. La formule est originale en ceci qu'au départ il n'existait pas de projet d'établissement et que les universitaires avaient dans une large mesure carte blanche pour se prononcer sur la nature de l'établissement. A Warwick, la recherche a toujours été le moteur de l'enseignement, ce qui a attiré de nombreux universitaires rebutés par les pratiques des universités plus anciennes. Les rapports étroits avec le secteur économique, notamment local, sont au centre du concept.

Mécanismes visant à promouvoir l'engagement régional de l'université

- ◆ A-t-on modifié le style de direction et la gestion centrale pour répondre aux besoins régionaux ?
- ◆ Quels sont les principaux canaux de communication entre les acteurs régionaux et les EES (hauts responsables, commissions, etc.) et à qui incombent les décisions régionales dans l'établissement ?
- ◆ Quel mécanisme interne a-t-on mis en place pour coordonner les activités régionales au sein des EES en matière de financement et a-t-on créé des postes ou services ayant explicitement un mandat régional ?
- ◆ Quelle est l'attitude des EES vis-à-vis des infrastructures locales de TIC et ont-ils recours aux nouvelles technologies pour rénover leurs propres structures de gestion ?
- ◆ La dimension régionale peut-elle s'intégrer à la politique de l'établissement en matière de développement du personnel ?
- ◆ Quelle formation faut-il prévoir pour le personnel qui a des responsabilités régionales ? Comment récompenser l'engagement régional du personnel ?

Les rapports avec la région sont souvent considérés comme assez importants dans les EES. Mais la place de cet élément dans le projet d'établissement est très variable. Il a été mis en place plusieurs mécanismes visant à coordonner les activités régionales telles que des commissions de la stratégie et des ressources, des forums des responsables de département, des listes de discussion électronique, des commissions spéciales et des réunions des équipes de direction. Toutefois, il est fréquent que l'engagement régional repose sur les épaules d'un nombre réduit de responsables de haut niveau (vice-chanceliers, recteurs, présidents) et qu'il ne soit pas véritablement intégré dans la vie académique, notamment à l'échelon des départements. La plupart des EES sont confrontés au problème de devoir mettre en place des mécanismes permettant à l'information régionale de circuler dans les deux sens de la voie hiérarchique. Il convient en outre de prévoir un réseau de communication, associant les médias locaux, pour rendre compte de l'engagement régional de l'enseignement supérieur. Il faut par ailleurs diffuser dans l'établissement les exemples de bonnes pratiques. La section suivante évoque plusieurs mécanismes qui se sont progressivement mis en place dans certains EES.

Rôle de la gestion centrale

Étant donné le caractère éclaté et ouvert de leur forme institutionnelle, les EES sont souvent confrontés à la difficulté de ne pas pouvoir communiquer de fortes impulsions. Dans beaucoup de pays, les EES montrent des problèmes d'efficacité au niveau de la gestion, qui tiennent notamment à la multiplicité des structures de commissions – problèmes signalés en Grande-Bretagne dans le Rapport Jarrett (1985). La mise en place d'une structure administrative réduite mais puissante est indispensable dans le pilotage de l'engagement régional. Mais un tel changement crée un conflit entre les valeurs gestionnaires et entrepreneuriales et les valeurs académiques traditionnelles. La modification des pratiques de gestion dans un EES se heurte à l'opposition des formes collégiales et autonomes de direction dans le monde académique.

On peut, pour caractériser les modèles de gestion des EES qui se mettent actuellement en place, parler de « décentralisation centralisée » (Clark, 1998), constituée d'un échelon central fort communiquant directement avec les départements. Nombreux sont les EES qui modifient leur administration centrale pour répondre à l'évolution de l'environnement extérieur et des besoins régionaux.

L'Université de Strathclyde en Écosse était caractérisée par l'absence de structure administrative centrale et l'intervention de plus de 50 comités de direction, l'essentiel du pouvoir étant laissé entre les mains du Comité de planification constitué de 20 membres. On a cherché à pallier cette absence d'efficacité en réduisant considérablement le nombre des comités. Il a été créé un Groupe de gestion de l'université comprenant une dizaine de membres (5 doyens, 5 responsables administratifs), qui ne dépend ni du Sénat ni de la Cour. Le groupe est un forum où peuvent s'exprimer les valeurs gestionnaires et académiques qui orientent le pilotage de l'université. Cette structure a été renforcée par le remplacement des postes de *registrar* (secrétaire) et de *bursar* (intendant) par le poste unique de Secrétaire général.

L'Université de Warwick en Grande-Bretagne a renforcé et unifié sa structure administrative centrale et a instauré des rapports plus directs avec les unités des départements. Il n'existe plus d'échelon intermédiaire entre les universitaires et les responsables administratifs qui se rassemblent en comités de direction. L'échelon doyen et celui de la faculté sont absents, si bien qu'on a du point de vue de la gestion un lien direct entre les départements et la structure centrale. Mais cette structure subit aujourd'hui des contraintes liées au fait que l'université se développe et devient plus complexe.

Mécanismes internes d'implication régionale

Pour être à l'écoute des besoins régionaux, un EES se doit de mettre en place un certain nombre de mécanismes internes assurant la médiation entre l'établissement et l'environnement extérieur. Il s'agit de mécanismes horizontaux

dépassant la hiérarchie verticale traditionnelle des EES. Grâce à cette interface, l'EES est en mesure de résoudre l'un des problèmes les plus sérieux qui se posent aux EES par rapport au contexte régional : l'image de la porte close ou de la boîte noire qui s'attache à leur réputation.

Il est possible de résoudre ce problème d'image en mettant en place un point d'accueil unique ou une vitrine. Cela peut prendre la forme de services régionaux, de services municipaux, de services de recherche et de développement, de services internationaux ou de services de liaison ; ces éléments prennent de plus en plus d'importance et ils peuvent concourir à la satisfaction des besoins régionaux et à la création dans l'établissement d'une capacité de réponse. Ces services nouveaux ont souvent pour mission d'exploiter les possibilités qui s'offrent en matière de financement à l'échelon régional, national et supranational. On voit de plus en plus d'exemples de points d'accueil uniques assurant un accès et une information complète sur les trois rôles des EES – enseignement, recherche et service public – et englobant des activités telles que la R-D, les services aux entreprises, le bénévolat étudiant, les possibilités de formation et les manifestations académiques, sociales et culturelles. L'existence d'un point d'accueil unique crée une valeur ajoutée, dans la mesure où les personnes peuvent obtenir des renseignements sur les activités connexes de l'établissement.

L'Université de Sheffield située dans le nord de l'Angleterre a créé un service régional fonctionnant comme point d'accueil unique pour les personnes souhaitant accéder à l'université. Ce service coordonne les travaux sur projet des étudiants au niveau de la commune, traite l'accès à l'enseignement supérieur et gère plusieurs réseaux dans le domaine de la physique des matériaux, de la médecine et de l'environnement. En outre, l'université a contribué à la création du Groupe municipal de liaison qui a élaboré un plan de rénovation économique et sociale pour la ville. Le service régional démontre sans ambiguïté l'engagement de l'université vis-à-vis de la région. L'objectif est également de renforcer les liens avec la collectivité régionale, à une période notamment où le sud du Yorkshire est confronté à une restructuration économique très brutale.

Dans l'est de la Finlande, les universités sont toutes dotées d'un Centre d'éducation permanente qui a pour mission de coordonner l'enseignement et les services économiques et éducatifs à la population régionale, et de jouer le rôle de catalyseur dans les projets de développement régional. Le centre propose toute une gamme de prestations comprenant la formation continue et la formation des adultes, ainsi que des cours au sein d'une université ouverte, en particulier pour la population rurale ; une préparation à l'accès au marché du travail par le biais d'une formation professionnelle personnalisée et de cours de gestion tels qu'une préparation au rôle de dirigeant et des MBA ; enfin la coordination des services et projets de développement pour la région. Le centre est en contact avec plusieurs instances régionales comme les établissements AMK ou « polytechniques », l'industrie local et les pouvoirs publics locaux. L'un des grands axes du travail de ce centre est le développement des rapports Est-Ouest et la mise en place de projets en collaboration avec la Russie.

L'Université de Leeds dans le nord de l'Angleterre a mis en place un service municipal et régional qui fait fonction de mécanisme central et qui garantit que l'université apporte un concours sans réserve à la ville et à la région. Il regroupe plusieurs volets de l'interface, à savoir les contacts avec les écoles et les collèges de la région afin d'améliorer l'accès à l'université et de faire assurer un mentorat par les étudiants inscrits ; les rapports avec la collectivité locale avec la participation d'étudiants atypiques et de communautés du centre-ville au travail universitaire ; un ensemble d'installations et de services de soutien à l'activité économique locale ; ainsi que les projets d'action municipale et régionale (CRISP) qui font travailler des étudiants sur des projets régionaux.

En 1996, l'Université de Twente aux Pays-Bas a créé un groupe de liaison (GL) qui est un service central de coordination pour le transfert de technologie. Il s'agit d'établir une passerelle entre les besoins de l'économie et l'action de recherche de l'université et doter celle-ci d'un « portail d'accès » à l'enseignement et à la formation pour la collectivité économique et pour le secteur public. Le GL est appuyé par un groupe consultatif comprenant des membres régionaux. Il coordonne l'activité entrepreneuriale de l'université, qui englobe la recherche sur contrat, la formation professionnelle continue, le développement de l'entreprise, l'innovation de la direction d'entreprise et d'autres projets liés au développement régional. Mais compte tenu du succès de ces initiatives, le GL opère désormais au niveau de la sphère nationale, plutôt que de la sphère locale. L'université a également créé *UT-Extra*, qui fonctionne en tant que fondation privée et qui encourage l'activité entrepreneuriale dans l'établissement. Si l'on a choisi cette formule de fondation, c'est parce que la loi des Pays-Bas interdit aux universités d'avoir des activités entrepreneuriales trop importantes.

On a eu recours à divers vecteurs pour communiquer en direction de la collectivité sur le rôle régional des EES. On utilise par exemple des technologies nouvelles comme le courrier électronique et Internet ou bien des formes traditionnelles de communication comme l'imprimé, les médias visuels et la radio. Les stations de radio servent depuis plusieurs années d'interface entre les EES et la collectivité locale. Même si les projets correspondants sont au départ de taille réduite, il est fréquent qu'ils se développent et qu'on leur donne une forme commerciale pour qu'ils améliorent leur portée. La radio étudiante est également un vecteur de formation et une collaboration avec cette radio sert souvent de marchepied pour l'insertion dans les industries de la culture.

En Finlande orientale, les trois universités régionales et d'autres établissements d'enseignement gèrent la station de radio *Kantti*, qui est basée à l'Université de Kuopio et qui est enregistrée auprès de l'Office de radiodiffusion finlandais. *Radio Kantti* encourage la communication dans et entre les établissements et propose une formation aux métiers de la radio. On s'en sert également pour une action de soutien à l'emploi, d'insertion professionnelle et d'internationalisation.

Dans le nord de l'Angleterre une station de radio de campus, Ice FM, a été créée en 1994 à l'Université de Newcastle. La station s'est développée, a quitté le campus et s'est mise à diffuser au niveau régional. Ice FM a joué un rôle déterminant dans la promotion de l'activité culturelle régionale, notamment dans le domaine de la danse et de la musique. La station organise dans la ville diverses manifestations culturelles auxquelles participent aussi bien les étudiants que les non étudiants.

L'infrastructure régionale des technologies de l'information et de la communication

Le débat actuel sur la transformation des EES ne peut se permettre d'ignorer l'incidence des technologies de l'information et de la communication (TIC). C'est dans les EES que les TIC prennent forme, pour ensuite remodeler elles-mêmes l'enseignement supérieur. Les initiatives technologiques modifient le rôle d'institutions sociales des EES et vont jusqu'à transformer leur mode opératoire. Les EES sont souvent à la pointe du développement technologique et ils sont en mesure de faire comprendre les développements de la société virtuelle, notamment au niveau régional.

On a recours aux TIC pour étoffer les réseaux régionaux, qui sont susceptibles de soutenir le processus du développement régional. Les EES peuvent jouer un rôle central dans le développement de ces réseaux régionaux de TIC, et ce de plusieurs manières. Premièrement, ils peuvent s'impliquer dans le développement et la mise en place d'infrastructures techniques modernes qui créent des liens dans la communauté académique régionale. Deuxièmement, ils peuvent mettre à disposition un personnel qualifié qui participera à la mise en œuvre de la stratégie en matière de TIC. Troisièmement, ils peuvent être des partenaires dans le développement de systèmes régionaux d'information et proposer des prestations comme la vidéoconférence, l'archivage informatique ou l'enseignement multimédia autour du campus virtuel. Enfin, ils peuvent servir d'intermédiaires neutres dans le débat sur les conséquences de l'introduction des nouvelles technologies. Les EES peuvent peser d'un poids décisif sur l'évolution de la société de l'information à l'échelon régional.

Plus spécifiquement, certains EES participent très activement à la création de *Metropolitan Area Networks* (MAN, réseaux métropolitains) qui relient les établissements d'enseignement et d'autres acteurs régionaux. Les réseaux qui se mettent en place dans le secteur de l'enseignement supérieur proposent une infrastructure de transmission à bande large (34Mbps, voire de plus en plus fréquemment 155Mbps) propice aux applications innovantes comme l'enseignement à distance, le transfert d'images de haute qualité, l'accès aux zones excentrées et la vidéo. Ils donnent également une substance à des concepts comme celui « d'université virtuelle », notamment lorsqu'il s'agit de promouvoir les études dans des régions géographiquement éloignées ou de dispenser un enseignement flexible dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Les MAN ont pour objectif d'encourager les partenariats locaux et régionaux de collaboration entre EES. Mais ils sont également en mesure de faciliter des partenariats avec la collectivité locale et régionale car ils sont de plus en plus accessibles aux établissements de formation continue, aux écoles, aux entreprises et aux utilisateurs nationaux. Il importe que les infrastructures régionales de TIC se développent par le biais d'une collaboration entre plusieurs acteurs régionaux pour éviter des initiatives qui feraient double emploi. L'importance éventuelle de la contribution d'infrastructures techniques du type des MAN au développement régional est déterminée par les possibilités d'élargissement de l'accès, notamment de l'accès aux infrastructures d'enseignement et de recherche des EES régionaux connectés à ces réseaux. Les MAN peuvent faire état d'un certain nombre de développements techniques impressionnants, mais le risque est que la communauté universitaire et la communauté des chercheurs en soient les principaux bénéficiaires.

Il a été créé dans le nord-ouest de l'Angleterre une infrastructure de télécommunications multi-services extrêmement performante, G-MING, pour la collectivité de l'enseignement supérieur du Grand Manchester et pour explorer les possibilités de collaboration avec d'autres organisations de la région (unités de recherche, collèges d'éducation permanente, bibliothèques, hôpitaux, écoles, entreprises de haute technologie). Financé en partie par le Fonds européen de développement régional (FEDER), le projet G-MING couvre 32 sites englobant 5 grands EES de la ville, 4 centres universitaires hospitaliers ainsi que plusieurs résidences universitaires et sites appartenant à la municipalité.

L'un des objectifs de G-MING est de permettre une connexion des ressources et un accès partagé à des réseaux, tels que SuperJANET, de manière rentable et de toucher des sites excentrés comme les résidences universitaires afin de promouvoir le changement dans les pratiques sociales et organisationnelles (télétravail, enseignement à distance). On espère également que la prestation de service pourra être étendue à des organisations non universitaires, ce qui étoffera le soutien à la régénération économique du Grand Manchester.

Disposant d'une expertise par rapport à l'installation et au développement d'infrastructures techniques, les EES jouent donc souvent un rôle de coordination et d'animation dans les réseaux régionaux d'information regroupant plusieurs acteurs soucieux d'améliorer l'échange d'information et de savoir dans l'ensemble de la région. L'efficacité de ces réseaux en matière de développement régional est fonction de la compétence technique des participants, des priorités des partenaires associés à ces réseaux et des efforts qu'ils consentent pour améliorer l'accès au réseau.

L'Université polytechnique de Catalogne en Espagne dirige un projet visant à créer un puissant réseau télématique capable d'améliorer les possibilités de création d'entreprises par le biais d'une pépinière virtuelle. On espère que ce projet permettra aux acteurs régionaux d'accumuler du savoir-faire grâce à une prestation de services et à un transfert de technologie en réseau et qu'il attirera vers la région des opérateurs de réseaux télématiques puissants. La montée en puissance de ces réseaux télématiques s'est traduite par la création sur le campus de Terrassa d'une école multimédia avec le soutien direct d'une société multinationale.

Il se met en place dans la partie nord-est de l'Angleterre une grande action nationale intéressant la société de l'information. Cette action s'inscrit pour une part dans le cadre de l'Initiative régionale pour la société de l'information (RISI) financée en partie par l'Union européenne et par les partenaires régionaux et à laquelle participent les universités, les autorités locales et les conseils de formation et d'entreprise (TEC). Le projet est géré par l'Agence Northern informatics Application (NiAA), organisme sans but lucratif géré par le secteur privé et le secteur public, et plusieurs universités régionales ont joué un rôle déterminant dans sa mise en œuvre. La NiAA entend sensibiliser à la télématique, la faire mieux connaître, faire progresser les qualifications dans ce domaine, mais aussi collaborer avec des opérateurs de réseaux télématiques pour améliorer les infrastructures de communication de la région.

Les réseaux TIC de ce type font partie du paysage international de la recherche et il existe un certain nombre d'initiatives visant à connecter les réseaux nationaux pour créer un « réseau de réseaux » dans de grandes régions du monde. En Europe par exemple, il existe plusieurs initiatives visant à créer un réseau TIC paneuropéen pour la recherche européenne reliant les réseaux nationaux de recherche.

Il est clair que l'introduction de ces nouvelles infrastructures technologiques crée à la fois des problèmes et des opportunités dont les EES et les autres acteurs régionaux ne font que commencer à prendre conscience. Il se pose notamment un certain nombre de questions importantes en ce qui concerne les grandes évolutions des pratiques de travail, l'érosion de la souveraineté institutionnelle et la garantie de l'égalité des chances en matière d'accès aux réseaux technologiques. En outre, même si la participation à un réseau de TIC et à des projets relevant de la société de l'information constitue le préalable à la création de la région apprenante, il existe un risque, celui de voir les forces de la mondialisation ainsi libérées remettre en cause le processus naissant de coopération intrarégionale.

Les EES et les systèmes de gestion de l'information

Parallèlement aux changements qui affectent les infrastructures technologiques régionales, les EES adoptent eux aussi des infrastructures

techniques internes et des applications informatiques d'un type nouveau. Les nouveaux systèmes de gestion de l'information (SGI) contribuent à l'apparition de changements majeurs dans la manière dont l'établissement assure son administration, son enseignement, sa recherche et son marketing. Ils représentent l'une des composantes majeures de tout EES ayant le sens de l'écoute et de l'entreprise. L'introduction interne de SGI est donc susceptible d'appuyer des formes nouvelles de gestion et de communication au sein des EES et donc de redéfinir leurs rapports avec les acteurs régionaux. De manière plus spécifique, la saisie de données est l'un des éléments des SGI intéressant l'ensemble des entreprises qui donnent des indications sur le schéma de l'engagement régional (origine des étudiants, insertion professionnelle, devenir des diplômés, contrats industriels) et qui peuvent donc être utilisées pour l'auto-évaluation et le contrôle de la performance ou encore pour l'identification de collaborateurs potentiels au sein ou à l'extérieur des établissements. Bref, même si leur introduction provoque des changements de culture, les SGI représentent un outil indispensable de soutien à l'engagement régional de l'établissement.

Structure des incitations et des récompenses par rapport à l'engagement régional

On admet généralement que les universitaires donnent souvent la priorité à leur discipline plutôt qu'à leur établissement. En outre, le système actuel d'examen par les pairs, notamment pour les publications spécialisées de portée nationale ou internationale, est susceptible d'avoir un effet dissuasif par rapport à l'engagement régional. Pour lever ces obstacles, il convient de mettre en place un système dynamique de développement du personnel destiné à promouvoir la connaissance de la région et les qualifications indispensables pour collaborer avec des partenaires extérieurs. Les processus d'évaluation et les programmes de développement des responsables de haut niveau sont très utiles pour suivre, récompenser et promouvoir des actions dans le domaine régional. Mais la plupart des EES ne consacrent que des ressources limitées au perfectionnement de leur personnel ; s'ils veulent remplir leur nouveau programme d'action régional, il leur faut améliorer les qualifications et les compétences de leur personnel à tous les niveaux et prévoir les récompenses correspondantes.

Au Royal Melbourne Institute of Technology en Australie, il est demandé aux facultés de mettre en place une activité stratégique et de fixer des objectifs pour les prestations à la collectivité. Un rôle dynamique dans la collectivité figure en outre parmi les critères d'avancement du personnel et il est décerné annuellement une récompense pour la bonne gestion d'un projet collectif.

L'Université de Joensuu en Finlande a adopté un projet pilote connu sous le nom de « charge de travail flexible ». L'idée est de faire en sorte que dans le cadre de la charge de service imposée à l'échelon national le personnel puisse négocier avec la faculté la répartition du volume d'heures entre les quatre tâches principales, à savoir l'enseignement, la recherche, les services au public et les autres responsabilités. C'est une idée qui va à l'encontre du contrôle strict exercé par les pouvoirs publics sur les universités finlandaises et qui donne une certaine autonomie aux facultés.

Si l'on veut que les EES répondent aux besoins régionaux, l'une des principales formules consiste à mandater certaines personnes pour une activité régionale. Il faut considérer ces personnes, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, comme des « animateurs » qui ont une image différente, souvent ancrée localement, de l'établissement et qui cherchent des modes de fonctionnement et des pratiques d'un type nouveau. Leur rôle est décisif à plusieurs égards : elles traduisent l'innovation et l'ancrent dans l'établissement et servent d'intermédiaires capables de « faire baisser le seuil » (Hölttä et Pulliainen, 1996) qui sépare les pratiques de l'établissement et le monde des affaires. La réaction aux besoins régionaux n'est pas une simple question de mise en place de nouveaux vecteurs de communication : il s'agit en fait de mettre en place des personnes ayant pour rôle de faciliter le processus de communication.

Promouvoir le dialogue régional

- ◆ Quels sont les mécanismes mis en place pour promouvoir la communication et le dialogue entre EES et acteurs régionaux ?
- ◆ Comment assurer la représentation des intérêts régionaux de divers secteurs comme l'enseignement supérieur, l'entreprise, le secteur privé, le secteur public et le secteur associatif ?
- ◆ Quelles sont l'importance et la nature de la représentation du personnel des EES auprès des instances publiques/privées de la région ?
- ◆ Quelle est la logique de cette représentation et quel est son rôle ?
- ◆ Cette représentation fait-elle l'objet d'un contrôle ?
- ◆ Quel rôle les instances extérieures jouent-elles dans la prise de décision au sein de l'EES ?

Intérêts régionaux : faire passer le message

Le dialogue entre EES et acteurs régionaux implique des pratiques et des réseaux de communication bien adaptés. Dans le cas de rapports EES-région, il est fréquent que les EES n'aient pas une perception parfaitement claire des besoins de la région ou que cette perception se limite à l'idée que les entreprises régionales sont susceptibles de profiter du transfert de technologie et de savoir. Par ailleurs, il est fréquent que les instances régionales ne perçoivent pas clairement le rôle des EES de la région ou ne les considèrent que comme les dépositaires d'un

savoir et d'une expertise auxquels la région devrait dans la mesure du possible avoir accès.

Les rapports entre les EES et la région se caractérisent souvent par une certaine confusion ou par un manque d'intérêt. Parmi les EES, notamment parmi ceux qui sont moins tributaires d'un financement local ou régional, nombreux sont ceux qui se considèrent comme des établissements autonomes qui n'ont guère de comptes à rendre à la région. Lorsqu'ils s'efforcent d'établir une collaboration, ils éprouvent souvent des difficultés à identifier clairement les besoins de la région, surtout lorsque le contexte comprend une multiplicité d'acteurs et d'activités.

Les intérêts de la région sont souvent représentés de manière très dispersée auprès des EES et se situent davantage au niveau des individus qu'au niveau de la stratégie ou de l'établissement pris globalement. Ce sont dans bien des cas les responsables du sommet de la hiérarchie qui sont les vecteurs de la communication. À l'intérieur des EES, la communication aux échelons inférieurs ou du haut vers le bas de la hiérarchie se fait moins bien. Pour améliorer la communication entre EES et acteurs régionaux, l'une des principales méthodes consiste à promouvoir une « culture du marketing » dans l'ensemble de l'établissement.

Une enquête récente réalisée dans certaines universités du Royaume-Uni fait apparaître des disparités importantes entre universités en ce qui concerne la répartition des responsabilités en matière de gestion des rapports avec les partenaires régionaux et locaux. D'évidence, la promotion de l'activité régionale est une tâche qui reste largement réservée aux responsables de haut niveau, épaulés par une commission spéciale, le conseil de gestion de l'université ou la commission des ressources. Même si l'on constate un engagement au niveau des individus ou des facultés, il n'existe guère de preuves d'une liaison verticale au sein de l'établissement. Les structures adoptées par les universités anciennes peuvent être considérées comme propices à un engagement tactique vis-à-vis de la collectivité locale, alors que celles des universités nouvelles révèlent une approche stratégique et un meilleur centrage des responsabilités.

De nombreux EES ont une attitude dynamique et créent, en partenariat avec les acteurs régionaux, des forums destinés à promouvoir le dialogue et l'activité en coopération.

Dans le nord-est de l'Angleterre, l'Université de Newcastle, l'Université de Northumbria à Newcastle et deux des Conseils régionaux de formation et d'entreprise (TEC) sont associés au sein du « Groupe stratégique pour la gestion en coopération », qui est en train de devenir un tremplin de l'activité régionale. Ce groupe et la chambre de commerce de la région nord-est sont fréquemment des partenaires clés dans les projets de financement proposés aux pouvoirs régionaux et nationaux.

La ville de Terrassa en Catalogne abrite la faculté et le collège d'ingénierie industrielle de l'Université polytechnique de Catalogne (UPC) et un certain nombre d'autres établissements d'enseignement. Le conseil municipal a adopté un Plan stratégique de Terrassa (PST) qui prévoit une stratégie concertée pour l'ensemble de la ville et qui vise en particulier à regrouper ces EES pour promouvoir un campus universitaire unique à Terrassa. Grâce à ce campus, Terrassa deviendra la seconde ville universitaire de Catalogne, après Barcelone, et il s'établira des relations dans les deux sens entre la ville, l'université et les entreprises. Le PST a permis de créer le forum de l'Université de Terrassa pour faciliter la communication entre les établissements universitaires et les autorités locales et de promouvoir la ville en tant que ville universitaire. Il est envisagé un grand projet de campus universitaire urbain à Terrassa. Bref, le PST considère que le développement de l'université est l'un des éléments clés qui détermineront l'avenir de la ville.

Il existe également des exemples d'EES qui établissent des mécanismes de communication reflétant la nature inter-régionale et internationale de la gestion et la convergence territoriale des acteurs.

Le ministère français de l'Éducation et de la Recherche a contribué à la création de plusieurs réseaux académiques européens établissant un partenariat entre les EES, les entreprises et les instances politiques régionales. L'un de ces réseaux, « le Pôle universitaire européen Lille Nord-Pas de Calais », regroupe sept universités, 2 instituts de recherche, les pouvoirs locaux et les chambres de commerce. Le réseau a pour principal but de favoriser les échanges internationaux et de communiquer vis-à-vis de l'extérieur sur le rôle de la région. Ce réseau est à l'avant-garde d'une « euro-région académique » en cours de création, dans laquelle se retrouveront, outre certains EES du Pas de Calais, des établissements du sud-est de l'Angleterre, de Wallonie, de Bruxelles et de la région flamande de Belgique.

Contrôler la représentation des EES auprès de la région

Pour promouvoir l'interaction entre les EES et la région, on peut désigner des représentants de la région pour siéger dans les instances de gestion des EES. La charte des EES, notamment celle des plus anciens, prévoit une représentation officielle (*ex officio*) d'instances extérieures comme les autorités locales, les églises ou les syndicats. Mais, parmi les EES plus récents et moins liés à la tradition, nombreux sont ceux qui préfèrent une représentation individuelle dans leurs organes de direction. Une enquête récente auprès d'universités de pays nordiques constate que ce type « d'interaction sociale » a de toute évidence une incidence positive sur le développement des universités. Elle constate également que

l'interaction avec des instances extérieures permet aux universités d'améliorer leur position concurrentielle par rapport aux autres établissements régionaux.

L'Université de Joensuu dans l'est de la Finlande a essayé d'améliorer son écoute des besoins régionaux en intégrant dans son Sénat quatre membres extérieurs : deux maires, le directeur de l'Association des municipalités régionales et le directeur de la plus grosse entreprise industrielle de la région. Mais l'intervention de ces membres se limite à une prise de parole et ils ne sont pas pleinement associés à la prise de décision. On trouve également une représentation extérieure dans le Conseil de gestion de l'Institut de recherche de Karalian, du centre de recherche de Mekrijarvi et du Centre de formation continue de l'Université de Joensuu.

Les textes obligent l'Université australienne Southern Cross d'accorder une attention particulière aux besoins de la région côtière du nord de la Nouvelle-Galles du Sud. Il lui est en outre demandé officiellement d'intégrer dans son organe de direction « des personnes associées à la région de la côte nord de l'État » et de passer des conventions avec d'autres prestataires d'enseignement de la région.

Parallèlement, il est fréquent que le personnel des EES soit représenté au sein d'instances régionales. Cette représentation peut prendre plusieurs formes, depuis la participation individuelle jusqu'au dispositif officiel réglementé en passant par un engagement ponctuel et non contrôlé du personnel universitaire. Plusieurs universités plus anciennes ont statutairement des responsabilités régionales en matière de recrutement, par exemple au niveau des conseils scolaires. Par ailleurs, la poussée des organisations quasi non gouvernementales a eu pour effet de multiplier le nombre des postes auxquels les responsables universitaires de haut niveau sont susceptibles d'être nommés.

On a du mal à voir dans quelle mesure cette représentation améliore la présence des EES dans la région, mais il conviendrait de mettre en place des mécanismes permettant de contrôler la participation de membres extérieurs à des organisations régionales et locales comme les associations professionnelles, les sociétés savantes, les autorités de santé, les associations pour la protection de l'ordre public, les syndicats, les conseils de gestion des écoles, les associations culturelles, les commissions du pouvoir local, les agences pour le développement et les chambres de commerce.

Gestion financière

- ◆ Comment gérer les flux régionaux et nationaux de financement ? Quelles sont au sein de l'établissement les possibilités de décentralisation financière ?

- ◆ Comment les EES qui ont bénéficié d'une délégation de responsabilités financières peuvent-ils en tirer parti pour rénover la vie académique ?
- ◆ Comment faire apparaître des ressources nouvelles pour l'engagement et l'activité dans la région ?
- ◆ Qui prend financièrement en charge le rôle régional des EES ?
- ◆ Parmi les nouveaux flux régionaux de financement, quels sont ceux dont les EES pourraient profiter ?
- ◆ Quels mécanismes a-t-on mis en place pour tirer parti de ces flux ?

Diversifier et décentraliser le financement des EES

On note dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur une tendance à une diminution de la part du financement public dans la recette globale des EES. Les plus vieilles universités du monde se sont souvent développées sans contrôle de l'État et les fonds nécessaires à leur création provenaient soit d'un parrainage ecclésiastique soit d'une donation d'un entrepreneur local. Au cours de ce siècle, l'État a joué vis-à-vis de l'enseignement supérieur un rôle de trésorier et d'administrateur. Mais pendant les dernières décennies, plusieurs pays ont réduit leur aide financière à l'enseignement supérieur, ce qui a contraint les EES à chercher d'autres sources de financement.

Compte tenu de ce désengagement du pouvoir central, la viabilité financière des EES devient fortement tributaire d'une activité entrepreneuriale visant à obtenir un financement externe, y compris à partir de sources locales et régionales. Une typologie à trois volets permet de comprendre cette évolution.

Flux 1 : dotation publique

Le premier flux de financement est représenté par la dotation de l'État en fonction du nombre d'étudiants, des besoins d'espace, etc. Il existe des écarts entre systèmes nationaux par rapport aux modalités de cette dotation publique. Dans certains cas, l'attribution de crédits est modulée en fonction d'un certain nombre d'inputs (nombre d'étudiants inscrits par exemple), alors que dans d'autres, elle est modulée sur les outputs (nombre de succès au diplôme par exemple). Mais en règle générale, la dotation des EES n'est pas calculée sur le nombre de diplômés qui vont s'insérer sur le marché du travail. Dans la plupart des cas, le flux de crédits publics ne tient donc pas compte de critères régionaux, si bien qu'il ne favorise ni ne renforce l'engagement régional des EES. Mais à l'exemple des régions autonomes d'Espagne, certains gouvernements prévoient des contrats de programme dans lesquels est énuméré explicitement un certain nombre d'objectifs économiques et sociaux.

En Grande-Bretagne, la dotation publique nationale est gérée par le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur de l'Angleterre (HEFCE) (et par le Conseil écossais pour le financement de l'enseignement supérieur en Écosse). Le HEFCE distribue des crédits aux universités et aux collèges au titre de l'enseignement, de la recherche et des activités connexes, et ce sous forme d'une dotation globale. Les établissements ont toute liberté pour procéder à la ventilation interne de ces crédits, à condition de les utiliser aux fins prévues.

La dotation globale comporte deux parties. Environ 65 % des crédits accordés par le HEFCE aux EES sont destinés à l'enseignement et ils sont modulés en fonction du nombre d'étudiants inscrits. Le reste est destiné à soutenir les activités de recherche et la procédure d'attribution est sélective, car elle tient compte de la « qualité » telle qu'elle ressort de l'Exercice d'évaluation de la recherche de 1996. Cette dotation globale pour la recherche permet aux EES d'accéder plus facilement aux sources de financement relevant des flux 2 et 3. Des crédits sont également attribués aux 73 collèges d'éducation permanente qui proposent des enseignements de niveau supérieur.

Les cinq universités publiques et deux universités privées de Catalogne en Espagne ont passé une convention avec la *Generalitat* (gouvernement autonome) de Catalogne, convention baptisée « Contrat de programme pour l'amélioration de la qualité universitaire ». Aux termes de cette convention, l'administration de la Catalogne fixe aux établissements des objectifs que ceux-ci doivent atteindre pour bénéficier d'un financement. Il s'agit là d'un type nouveau de rapport, fondé sur la collaboration et la transparence, entre l'administration et les universités. L'Université polytechnique de Catalogne (UPC) est le premier établissement à avoir signé ce contrat de programme, ce qui traduit bien la spécificité de cette université technique qui est au service de la collectivité.

Les pouvoirs publics sont en train d'essayer, à titre expérimental, des dispositifs financiers nouveaux pour faire en sorte que les EES aient davantage d'autonomie par rapport à leur budget. Ce transfert de la responsabilité financière vise à promouvoir la restructuration financière des EES de manière à ce qu'ils perçoivent mieux les problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur environnement extérieur. Parmi les autres formules expérimentées figurent un contrôle plus strict et un « marquage » des crédits, qui ne pourraient plus circuler d'un poste à un autre dans l'établissement.

L'Université de Twente a mis au point un système budgétaire décentralisé dans lequel l'université attribue à chaque « centre de coût » (donc à chaque faculté) une enveloppe globale et lui laisse la possibilité de collecter des fonds et de les dépenser. Dans ce contexte, c'est aux facultés qu'incombe la gestion des trois flux de recettes. L'Université de Strathclyde a également délégué la responsabilité budgétaire à ses quatre facultés et ne conserve à l'échelon central qu'un fonds stratégique. Au sein des facultés, les groupes de recherche gèrent leurs propres fonds, ce qui accentue encore la décentralisation.

Le financement des universités finlandaises a connu une évolution spectaculaire à partir des années 80. En particulier, les pouvoirs publics ont réduit leur aide et marqué les crédits, ce qui accroît l'importance du troisième flux de financement. Dans le cadre d'un plan promu par le gouvernement, l'Université de Joensuu est devenue un établissement pilote, ce qui lui a permis d'expérimenter une formule décentralisée de budget en vertu de laquelle elle utilise à sa guise les crédits alloués par les pouvoirs publics.

Flux 2 : conseils publics de la recherche

Outre leur dotation globale, les EES reçoivent également des crédits de conseils de la recherche. Ces crédits sont attribués de manière sélective et sur une base largement nationale. Il s'ensuit très fréquemment que le financement accordé par les conseils publics de la recherche n'exige ni ne récompense la dimension régionale de l'activité de recherche.

Contrairement à ce qui se passe pour le financement de type 1, le financement des conseils de la recherche est orienté, ou du moins est en train de s'orienter davantage sur les « résultats », dans la mesure où l'allocation des crédits se fait en fonction de critères de performance. Les conseils de la recherche attendent un engagement plus marqué vis-à-vis des utilisateurs et des bénéficiaires de la recherche ; et comme les partenaires régionaux entrent aisément dans cette catégorie, ce flux de financement est en train d'acquiescer petit à petit une dimension régionale.

Flux 3 : recettes provenant d'autres sources

Face aux réductions de crédits affectant le flux 1 de financement, les EES réagissent souvent en diversifiant leur base de financement et en faisant appel à d'autres sources. Ces autres sources peuvent être assimilées à un flux de type 3 englobant l'ensemble des recettes autres que les crédits du gouvernement et les crédits des conseils de la recherche. Très diversifié par définition, ce type de financement comprend généralement une dimension régionale non négligeable. On y trouve généralement : les recettes sur dotation ou investissement ; les droits universitaires ; les recettes sur prestations aux entreprises ; les crédits des autorités locales et régionales ; les profits engendrés par des opérations menées sur le

campus, « essaimages », brevets et services notamment ; l'hébergement et la restauration. La capacité de créer des recettes de type 3 est fortement tributaire du contexte national et régional, ainsi que du passé de l'établissement.

En Grande-Bretagne, l'Université de Warwick a mis en place une politique de « création de recettes » pour engendrer un complément de revenu. Cette politique est supervisée par un Groupe de création de recettes qui contrôle l'ensemble des revenus provenant de l'activité entrepreneuriale menée au sein de l'université par plus de 50 centres de profit. La formule de la création de recettes permet à l'université, par le biais de subventions croisées, de renflouer les finances des départements n'opérant pas selon la logique du profit. Les bénéfices engendrés par cette activité entrepreneuriale à Warwick ont permis de financer 50 postes de chercheurs pour un coût total de £10 millions. À l'Université de Warwick, les centres de recherche universitaires sont plus nombreux que les facultés et la dotation publique ne représente plus qu'un tiers environ du financement global, les recettes de type 3 en représentant désormais près de la moitié, soit deux fois plus qu'il y a vingt ans.

Les EES dérivent donc de plus en plus de recettes de leur activité entrepreneuriale et de leur engagement extérieur, ce qui leur permet de diversifier leur base de financement et d'être moins tributaires de la dotation publique. Cette activité a le plus souvent pour cadre des unités atypiques comme les centres de recherche, mais parmi les départements universitaires classiques, même en dehors des sciences et des technologies, nombreux sont ceux qui mettent en place des centres de recherche ainsi tournés vers l'extérieur, dont certains pluridisciplinaires ou transdisciplinaires, pour avoir accès aux flux de type 2 et 3.

Le tableau 2 montre que pour plusieurs EES européens, le complément de financement assuré par le flux 3 avoisine ou dépasse le montant de la dotation ministérielle en tant que source de revenu. Mais il convient de noter qu'il s'agit là d'établissements qui du point de vue de l'accès au flux 3 se situent à l'avant-garde et qui du point de vue du financement restent atypiques par rapport à la plupart des EES, lesquels sont toujours tributaires de la dotation publique.

Le tableau 3 met en évidence une tendance comparable dans le système universitaire australien.

Le fait d'accéder à un financement de type 3 et de le préserver a entraîné une incidence sur le fonctionnement des EES. Si ceux-ci entendent véritablement relever les défis que leur propose l'environnement et exploiter pleinement les chances que leur offre l'engagement régional, il leur faut adopter de nouvelles formes de gestion financière. Nombreux sont actuellement les EES qui adoptent des techniques nouvelles pour leur gestion financière interne et qui procèdent à une délégation des responsabilités budgétaires en attribuant aux départements et autres cellules de base une enveloppe globale qui ne couvre parfois que partiellement les coûts.

Tableau 2. Sources de financement de divers EES, 1995

Établissement	Flux 1	Flux 2	Flux 3
Université de Twente, Pays-Bas	76	3	21
Université de Warwick, Angleterre	38	15	47
Université de Joensuu, Finlande	66	7	27
Université de Chalmers, Suède	55	25	18
Université de Strathclyde, Écosse	45	4	51

Source : Clark (1998).

Tableau 3. Revenu des universités australiennes, par type de recette, 1989-1995 (en %)

Source	1989	1992	1994	1995
Dotation publique du Commonwealth	77.1	59.5	60.1	57.2
Gouvernement de l'État	4.6	4.5	1.9	1.4
Conseil de l'enseignement supérieur	–	13.2	12.8	12.0
Droits (frais et charges)	5.9	10.4	10.8	11.7
Investissements, donations, legs	8.5	5.4	2.9	5.1
Divers	4.0	7.0	11.6	12.6
Total (en millions de US\$)	4 274	5 962	6 833	7 536

Source : Statistiques financières sur l'enseignement supérieur du DEETYA.

En outre, les universités sont confrontées à un problème majeur, celui de la facturation de leurs prestations extérieures, facturation qui doit être calculée de manière adéquate pour contribuer à l'amélioration de leur infrastructure de base.

Il faut que les universités adoptent une politique plus réaliste pour la tarification de leurs prestations d'enseignement et de recherche, de manière à dégager un excédent leur permettant d'investir dans le développement de l'établissement et de son engagement régional. Il existe certes des différences entre établissements. C'est ainsi que les facultés de science ou de médecine sont mieux à même de gérer leur propre budget. En outre, le transfert de la responsabilité budgétaire qui augmente la capacité de réaction des départements est susceptible de déclencher un mouvement centrifuge et d'introduire une fracture au sein des EES. Pour prévenir ce danger, il faut que l'établissement ait un centre puissant et une image forte et qu'il opère une redistribution des recettes par laquelle les unités non génératrices de profit soient subventionnées par les unités génératrices de profit afin d'atteindre l'objectif régional.

Cette dépendance par rapport à des flux de financement éventuellement volatiles a des conséquences évidentes sur des points tels que la stabilité de l'emploi et la capacité des universitaires et de leur établissement à se lancer dans des projets à long terme en matière de recherche et d'infrastructures. Il est tout aussi évident que le flux 1 de financement n'offre plus les mêmes garanties dans la mesure où les pouvoirs publics s'efforcent de réduire les dépenses et se tournent vers d'autres priorités. Et surtout, en termes de recherche, il est fréquent que les établissements les moins dépendants du flux 1 soient les EES des zones métropolitaines, tout simplement parce que la contribution locale au flux 3 est plus importante – ce qui augure mal du rôle des universités dans les zones moins favorisées.

Gestion de l'enseignement

Les universités ont toujours joué un rôle de production et de conservation du savoir. C'est le développement de l'enseignement qui a permis l'accès à cette base de savoir. L'une des missions centrales des EES est donc d'éduquer en diffusant leur base de savoir. Cette fonction d'enseignement a été dans un premier temps réservée à une élite nationale d'hommes politiques, d'industriels, d'ecclésiastiques et de fonctionnaires, mais au cours du 20^e siècle l'accès en a été étendu à d'autres catégories. En dépit de cet élargissement de l'accès, le développement de la fonction enseignante au sein des EES de tradition ancienne se fait sans prise en compte des besoins régionaux. C'est sur le marché national ou international que la plupart de ces établissements recrutent et c'est à ces marchés qu'ils destinent leurs diplômés.

Mais le contexte de l'offre d'éducation est en train d'évoluer en raison d'une demande de création de systèmes éducatifs mieux adaptés à la région. Cette demande résulte d'une modification de l'attitude des pouvoirs publics, notamment dans les pays pratiquant le concept de société apprenante, ainsi que des impulsions venues des régions soucieuses d'accentuer la pertinence de la fonction enseignante. Les établissements récents et ceux qui ont accédé de l'extérieur à l'enseignement supérieur sont en train de créer ou bien ont hérité une tradition d'enseignement adapté à la région. Pour tous les EES, le problème est de répondre aux besoins du marché du travail régional, d'encourager la mobilité nationale et internationale et la compétitivité du personnel et des étudiants et de se positionner sur le marché mondial. La réalisation du potentiel régional des EES passe par un regroupement des prestataires régionaux de formation pour réduire les redondances, accentuer la collaboration au niveau de l'offre et mettre en place un système régional d'apprentissage en augmentant la taille globale du marché de l'éducation. Mais un tel objectif pose problème dans la mesure où l'on constate à la fois une tendance à l'ancrage local et à la délocalisation de l'enseignement, puisque l'apparition de l'établissement d'enseignement virtuel (ou déspatialisé) remet en cause l'ancrage régional. Dans la section suivante, on évoque les problèmes de gestion liés aux différents aspects de l'interface EES/région.

Recrutement des étudiants

- ◆ Quelle ligne l'établissement a-t-il adoptée vis-à-vis du recrutement régional ?
- ◆ Quel mécanisme l'établissement a-t-il mis en place pour accroître ce recrutement ?
- ◆ L'établissement a-t-il conclu des partenariats ou des conventions de quota avec d'autres EES régionaux pour gérer le recrutement régional ?

Les EES sont confrontés à des choix par rapport aux différents marchés étudiants. La plupart des EES opèrent ou souhaiteraient opérer au sein de marchés étudiants nationaux concurrentiels. Les grandes universités urbaines en particulier, confrontées à un afflux de candidatures et à une concurrence entre étudiants, sont généralement plus sélectives et situent leur recrutement au plan national et international. Certaines disciplines comme la médecine, qui obéissent moins à la logique du recrutement qu'à celle de la sélection, se préoccupent surtout d'attirer les meilleurs étudiants et non de répondre aux besoins régionaux. En outre, certaines spécialités ont souvent un recrutement plus national que régional. Les EES ont souvent la conviction qu'en attirant dans la région les meilleurs étudiants, quelle que soit leur provenance, ils influent positivement sur le développement régional.

Néanmoins, un certain nombre d'arguments militent en faveur d'un enseignement supérieur à ancrage local plus marqué, notamment en raison de la situation à laquelle sont confrontées certaines catégories qui souhaitent accéder à l'enseignement supérieur. Ces dernières années par exemple, la charge financière d'études à plein temps, jusqu'alors supportée par le contribuable, est de plus en plus assumée par la famille présente ou future de l'étudiant et c'est ce qui, année après année, pousse fortement les étudiants britanniques à choisir une université à proximité de leur résidence (Robson, 1997). La plupart des nouveaux inscrits âgés (25 ans ou plus à l'admission), qu'ils étudient à temps plein ou à temps partiel, résident dans leur famille et ont donc choisi un établissement à proximité ; la plupart des candidats aux cycles courts ou à une formation professionnelle continue privilégient plutôt les prestataires locaux.

Les EES sont souvent, de toute évidence, des établissements locaux ou des établissements dont l'histoire est liée à celle de la collectivité locale et ils ont acquis progressivement un rôle déterminant dans l'offre d'enseignement à la région. Les systèmes nationaux d'éducation comportent souvent des secteurs géographiques de recrutement très précis.

Le système d'enseignement supérieur des Pays-Bas se caractérise par l'existence de secteurs de recrutement, généralement régionaux, et par le fait que la majorité des étudiants choisissent l'université la plus proche de chez eux. Ce choix de proximité est également stimulé par le fait que les universités hollandaises ont des capacités d'hébergement très limitées et que la plupart des étudiants occupent un logement privé. Au total, cette situation donne aux universités hollandaises un fort ancrage local en termes d'offre d'enseignement.

Le recrutement local tient une place particulièrement importante dans les régions marginales ou rurales confrontées à un déficit de l'offre.

Dans les régions périphériques des pays scandinaves, par exemple à Umeå en Suède, à Tromsø en Norvège, à Joensuu en Finlande ou à Aalborg au Danemark, les universités pratiquent une politique très dynamique de recrutement régional, leur objectif étant d'accroître le taux de fréquentation régionale dans l'enseignement post-obligatoire et de réduire l'exode des étudiants originaires de ces zones périphériques vers des zones plus peuplées, notamment vers les capitales nationales.

Les EES sont de plus en plus confrontés à la nécessité d'ouvrir des perspectives régionales. Ils peuvent contribuer de manière positive à l'amélioration de la fréquentation régionale en s'engageant avec les écoles ou avec les centres de formation continue de leur localité. Par ailleurs, il est indispensable que les régions en difficulté retiennent les meilleurs éléments issus du système éducatif régional et ne les perdent pas au profit de régions plus prospères.

Parmi toutes les régions du Royaume-Uni, c'est la région du nord-est qui a le plus faible taux de fréquentation de l'enseignement post-secondaire. Pour que les enfants des écoles locales aient davantage de chances d'accéder à l'université, il a été mis en place à l'Université de Newcastle un programme baptisé « Students into Schools », en collaboration avec l'Université de Northumbria à Newcastle et avec un financement du conseil de formation et d'entreprise. Ce programme prévoit pour tous les étudiants inscrits à l'université un travail de mentorat dans les écoles locales afin d'élever le niveau des ambitions éducatives.

A l'Université de Sheffield dans le nord de l'Angleterre, le service régional a mis en place le programme Early Outreach (sensibilisation précoce) destiné à élever le niveau des aspirations éducatives de communautés non inscrites dans l'enseignement post-obligatoire. Ce programme intéresse 22 écoles et plus de 1 000 enfants. Il est prévu une collaboration avec les parents pour les inciter à aider leurs enfants à réaliser leur potentiel éducatif. Le programme comprend des visites à l'université, des soirées pour les parents d'élèves, des rencontres sur le campus ainsi qu'un tutorat et un soutien assurés par les étudiants.

Les EES ont la possibilité d'élargir leur secteur de recrutement en y intégrant des régions confrontées historiquement à un déficit de l'offre d'enseignement supérieur.

Le rattachement officiel de Hong Kong à la Chine en 1997 soulève de gros problèmes en matière de collaboration régionale dans le domaine de l'éducation. Une comparaison permet d'établir que Hong Kong, dont la population ne représente que 0.5 % de la population globale, accueille 2.5 % de l'ensemble des étudiants du supérieur (et 25 % des étudiants de troisième cycle). Seule une faible proportion des étudiants chinois continentaux accède aux sept universités de Hong Kong, cette tendance étant accentuée par le fait que l'instruction suppose la maîtrise de deux langues et que le coût de la vie est élevé à Hong Kong. L'université ouverte de Hong Kong a conclu un accord de partenariat avec une autorité provinciale de Chine, en vertu duquel elle ne perçoit que 7 % du montant des droits universitaires habituels et propose une version en chinois de son matériel pédagogique.

Les étudiants et l'emploi régional

- ◆ Dans quelle mesure les EES ont-ils conscience de représenter un maillon dans la chaîne de l'offre éducative régionale ?
- ◆ Quels sont les mécanismes mis en place pour établir des passerelles entre les EES régionaux et les entreprises régionales, notamment les PME ?
- ◆ A-t-on prévu de réunir des données sur le marché de l'emploi pour connaître les flux de diplômés entrant sur le marché du travail ?
- ◆ Les autres acteurs régionaux sont-ils associés à ce processus ?

La rétention des diplômés est l'un des principaux mécanismes qui permettent à la région de conserver les éléments dotés du sens de l'innovation, de l'esprit d'entreprise et de capacité de gestion. Le taux de rétention reflète toutefois l'interaction de plusieurs facteurs : les capacités des EES à offrir des enseignements et des formations tenant compte des besoins de l'économie régionale ; la solidité, la diversité et l'importance de la base économique régionale ; l'état actuel de l'économie nationale ; l'origine de l'étudiant ; le type d'établissement fréquenté ; et le contexte socio-économique de l'étudiant.

Un rapport de l'Université de Newcastle en Angleterre récemment remis au DfEE (1998a) observe que les étudiants qui réussissent le moins bien sur le marché de l'emploi sont ceux qui font leurs études dans une université dite « nouvelle » (anciens instituts polytechniques) de leur région d'origine. Les variations dans le taux d'insertion des diplômés affichent une dimension régionale marquée : les diplômés locaux d'une université « nouvelle » du nord-est de l'Angleterre sont, mis à part les Londoniens, les plus touchés par le chômage.

On ne peut contester que les EES aient une influence décisive sur le fonctionnement du marché régional de l'emploi. Lorsqu'ils envisagent leurs rapports avec les employeurs dans le contexte régional, il est bon que les EES

considèrent qu'ils sont le premier maillon d'une « chaîne de l'offre éducative », qui produit des gens formés pour la région. Mais contrairement à l'entreprise commerciale occupant une position similaire dans la chaîne de l'offre, les EES consacrent relativement peu de ressources à la « commercialisation » de leurs produits (les diplômés) ou à l'écoute des signaux que leur adresse le marché.

Cette absence de marketing est imputable en partie au système de financement des étudiants, qui récompense la « production » plutôt que la « vente » et au faible développement des mécanismes destinés à assurer une fonction de marketing au-delà des prestations d'orientation. S'il était prévu des sanctions positives pour l'insertion professionnelle des diplômés, y compris sur le marché local, les EES seraient bien évidemment incités à consacrer davantage d'efforts à la commercialisation et au développement économique.

Les EES sont confrontés à un marché complexe composé d'entreprises diverses qui emploient actuellement ou qui sont susceptibles d'employer ultérieurement leurs diplômés. Cette diversité pose problème, car elle implique une perception correcte des compétences, très diverses, à développer. On peut distinguer trois catégories d'entreprise. On a premièrement l'entreprise confirmée (Type A) qui propose aux diplômés des itinéraires de carrière et des métiers bien définis ; cette organisation peut décider d'avoir des relations privilégiées avec telle ou telle université et influencer sur son programme d'études. Deuxièmement, l'entreprise à développement rapide (Type B) qui en règle générale n'a guère d'expérience en matière de recrutement des diplômés et qui du point de vue des métiers ne présente pas toujours la même cohérence que l'entreprise de type A : les EES auront alors plus de difficultés à établir des contacts et l'entreprise pourra se demander à juste titre si l'université s'intéresse véritablement à ses besoins. Les stages en cours de formation diplômante constitueront alors une bonne solution pour familiariser les étudiants avec les possibilités qu'offre le secteur. Enfin, la petite entreprise traditionnelle (Type C) de moins de 50 salariés (et même, plus vraisemblablement, de moins de 20 salariés) qui ne dispose généralement pas de mécanismes de filtrage ou d'intégration des diplômés, ce qui pose problème au niveau de l'articulation des besoins. En règle générale, les entreprises de ce type ne savent pas et ne souhaitent pas traiter avec les diplômés « fraîchement émoulus » et c'est alors que l'articulation entre les formations diplômantes traditionnelles et les qualifications et savoirs requis par l'entreprise de type C risque d'être la moins satisfaisante.

Dans la plupart des contextes nationaux, l'entreprise de moins de 250 salariés est largement majoritaire. Les diplômés sont de plus en plus nombreux à s'insérer dans ces entreprises en suivant divers itinéraires, dont le stage pré-universitaire, l'apprentissage sur poste ou en alternance, le stage de vacances, le travail à temps partiel, les salons professionnels, l'apprentissage, les programmes d'enseignement de l'entreprise, le recrutement au niveau de la maîtrise ou les programmes de formation-emploi.

Compte tenu de cette grande diversité de la petite entreprise, il est difficile de repérer des besoins communs. De manière générale, les PME demandent

aux diplômés d'acquérir des compétences clés transférables à l'occasion de leurs études ou d'un stage, car elles n'ont pas les ressources, le personnel et le temps nécessaires pour dispenser une formation qualifiante. Mais il ne serait pas réaliste d'attendre des EES les capacités ou les savoirs nécessaires pour préparer leurs diplômés à l'ensemble très hétéroclite des situations qu'ils peuvent rencontrer dans une PME. Il s'ensuit de fréquents désajustements entre les besoins des PME et les compétences des diplômés, ce qui engendre de fortes désillusions chez les employeurs comme chez leurs salariés.

Il s'est mis en place toute une série de programmes destinés à rapprocher l'univers disparate des EES et des PME. Les partenariats et les formules de soutien comme l'apprentissage, les plans de rapprochement et d'intégration, l'introduction du marketing dans les programmes d'étude sont susceptibles de faciliter la transition entre cultures d'établissement et pratiques de travail. Reste un problème, celui de la perception du marché de l'emploi régional dans le cadre de ces plans.

En France, c'est la DATAR (Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale), instance nationale responsable du développement régional par le biais de la mission ANTIDE (Action nationale d'ingénierie du développement des territoires), qui pilote les rapprochements entre les PME et les établissements d'enseignement supérieur. Dès que les partenaires sont prêts à collaborer, l'ANTIDE met en place, sur un territoire bien précis, un institut industriel de l'innovation et du développement. Cet institut rassemble toutes les parties prenantes du développement régional et favorise des contacts étroits entre les entreprises et les établissements d'enseignement. L'institut forme tous les ans 20 jeunes titulaires d'un premier diplôme spécialisé, détenteurs d'un diplôme universitaire ou issus d'une grande école. Le temps de formation est consacré à hauteur de 20 % à des enseignements interdisciplinaires et à hauteur de 80 % à un projet de développement proposé par une PME. Ce type de plan donne aux PME la possibilité de concrétiser un projet et aux étudiants d'accéder à un poste de développement dans une PME (80 % des étudiants sont dans ce cas). Treize instituts de ce type devaient être établis à la fin de 1998 et on prévoit la création de 100 instituts dans le cadre d'ANTIDE d'ici l'an 2001.

En Grande-Bretagne, le ministère de l'Éducation et de l'Emploi a financé ces deux dernières années plus de 30 projets d'insertion des diplômés dans l'emploi. Il s'agissait d'améliorer l'utilisation des diplômés dans l'organisation des PME et de promouvoir des partenariats entre l'enseignement supérieur et l'entreprise. L'enseignement supérieur, les employeurs et les conseils régionaux de formation et d'entreprise participent à ces projets.

En 1991, les autorités françaises ont créé les instituts universitaires professionnels (IUP) qui recrutent les étudiants au bout d'un ou de deux ans de formation universitaire (ou équivalent). Un diplôme professionnel leur est décerné au bout de quatre années d'université ou d'enseignement supérieur. L'objectif est de proposer aux entreprises des professionnels de haut niveau. Des professionnels participent à l'élaboration du programme d'études, à l'enseignement et à l'examen final. À l'enseignement théorique et pratique viennent généralement s'ajouter six mois de stage en entreprise. Le diplôme de nombreux IUP se caractérise par le fait qu'il est modulé en fonction des antécédents de formation des étudiants. Les cours accueillent aussi bien des jeunes que des adultes.

Les EES éprouvent des difficultés à réunir l'information sur les besoins des entreprises au sein du marché de l'emploi local. Il est fréquent que le suivi des possibilités régionales d'insertion ne soit pas coordonné et que les départements universitaires, les syndicats étudiants et les services d'orientation s'en partagent la responsabilité. Vient s'y ajouter, à l'extérieur de l'EES, une difficulté supplémentaire liée à l'absence de coordination, au niveau de l'information, entre les acteurs régionaux comme les autres EES, les employeurs, les chambres de commerce et les autorités locales et régionales. Il existe certes une multitude de données sur des points tels que l'emploi et le premier emploi des diplômés ou les besoins des employeurs, mais les méthodes de collecte et de diffusion de ces données varient considérablement d'un établissement à l'autre. Dans un tel contexte, les régions auraient tout intérêt à se doter d'un système d'information sur le marché de l'emploi pour réunir, traiter et diffuser de manière systématique l'information sur les mouvements des diplômés de la région.

Dans le cas de la Finlande orientale, il est clair que la création de trois universités régionales a eu pour effet de retenir les étudiants et les diplômés, notamment dans les trois spécialités correspondantes, formation des enseignants (Joensuu), ingénierie (Lappeenranta) et médecine (Kuopio). Mais les établissements ont conscience du fait qu'il conviendrait d'améliorer le suivi régional. Le suivi de l'insertion professionnelle des étudiants incombe à la fois aux départements, au service des étudiants, au syndicat étudiant et au service d'orientation. En Finlande orientale, les services d'orientation sont en train de s'affirmer dans ce rôle et il a été mis en place une base de données commune sur les nouveaux diplômés issus des trois universités.

Le ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE) de Grande-Bretagne finance au sein des EES toute une gamme d'actions visant à améliorer l'employabilité des étudiants. Dans ce ministère, la Direction de la qualité de l'enseignement supérieur et de l'employabilité (HEQE) finance sur deux ans 55 projets de développement dans l'enseignement supérieur axés sur les compétences clés ; l'enregistrement des insertions réussies ; l'expérience de travail ; l'orientation des diplômés ; l'apprentissage à tout âge de haut niveau ; l'analyse du marché de l'emploi ; les créations d'entreprises par les diplômés ; l'innovation et la créativité dans le programme d'études. Il s'agit de promouvoir le développement de l'enseignement supérieur, d'augmenter sa capacité de réponse aux besoins du marché de l'emploi et d'améliorer son utilisation par les employeurs.

L'Université de Joensuu en Finlande, dont le programme avait été largement conçu pour répondre aux besoins des grandes entreprises de la région, qui appartiennent souvent au secteur public, s'est trouvée confrontée à un problème. La récession finlandaise et le rétrécissement du secteur public ont entraîné une certaine inertie sur le marché de l'emploi pour les nouveaux diplômés. L'université a alors mis en place un programme de formation à l'entreprise pour inciter les étudiants à élargir leur gamme de compétences par rapport au marché de l'emploi. On attend de ce programme qu'il améliore le taux de rétention et d'activité des diplômés dans le parc scientifique de l'université.

En France, à La Tronche près de Grenoble, le Centre de recherche du service de santé des armées (CRSSA) favorise le transfert de technologie par le biais d'une association avec une entreprise, un établissement d'enseignement supérieur et la région Rhône-Alpes. Le jeune diplômé qui effectue un stage au CRSSA en collaboration avec un établissement d'enseignement supérieur se voit proposer un contrat d'une durée minimum de six mois par une entreprise de taille moyenne de la région. La région Rhône-Alpes subventionne une partie de son salaire et l'entreprise bénéficie du transfert de technologie lié à l'arrivée du jeune diplômé.

On constate dans de nombreux pays un mouvement de concentration des diplômés dans les pôles économiques et dans les métropoles. Il est donc très important pour les EES périphériques de retenir dans la région une fraction significative des diplômés les plus qualifiés à la sortie de l'école ou de l'université, car ils risquent sinon de devenir des importateurs nets d'étudiants et exportateurs nets de diplômés et donc de perdre leur ancrage régional en tant que prestataires de formation.

On observe des taux de rétention particulièrement élevés dans certaines universités australiennes : 56 % à l'Université de Western Sydney, 80 % dans les trois universités d'Australie du sud et 65 % à l'Université de Tasmanie. À l'Université de Joensuu en Finlande, 40 % des étudiants sont originaires de la province et 70 % de la région ; un tiers des diplômés trouvent un emploi dans la province et un sur deux dans la région.

L'ancrage local du processus d'apprentissage

- ◆ Certains enseignements sont-ils conçus pour répondre aux besoins régionaux ?
- ◆ Quel rôle les services d'orientation jouent-ils dans le processus d'ancrage local de l'apprentissage ?
- ◆ Dans quelle mesure l'activité est-elle conçue au niveau du post-diplôme pour répondre aux besoins régionaux ?
- ◆ Quels sont les mécanismes mis en place pour suivre/accréditer les activités hors programme ?
- ◆ Comment les étudiants sont-ils intégrés dans la région, en termes d'inscription dans les cours, l'hébergement et les activités bénévoles ?

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent tirer parti des attributs spécifiques de la région pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. La mise en place d'enseignements de spécialité à orientation locale exploitant les caractéristiques régionales peut conférer aux EES, notamment à ceux qui ont des liens étroits avec les industries qui se développent dans la région, un avantage concurrentiel et à leurs diplômés, de meilleures perspectives de succès et de mobilité sur le marché régional de l'emploi.

L'Institut de technologie de Tralee en Irlande occidentale (l'un des huit créés par les pouvoirs publics) a été mis en place en 1977 pour stimuler le développement économique dans la région rurale de Munster. Certains enseignements sont directement en prise sur le développement des ressources humaines prévu par la stratégie de développement économique adoptée par Munster.

Plusieurs universités australiennes ont mis en place des formations diplômantes à spécificité régionale. Dans l'État de Victoria notamment, l'Université Deakin propose dans ses campus ruraux des cours dans des domaines tels que la gestion des ressources ou l'agronomie et l'Université de Hawkesbury veille à ce que le profil de l'enseignement et de la recherche reflète les besoins régionaux dans des domaines comme l'agriculture et le tourisme. Il a instauré en outre des contacts sur le plan de la recherche avec l'Université La Trobe et certaines instances régionales de recherche en agriculture et en environnement.

A l'Université de Joensuu en Finlande orientale, la Faculté d'éducation assure plus des deux tiers de l'activité universitaire. L'université gère également le Département de la formation des maîtres sur un campus extérieur situé à Savonlinna. Cette action dans le domaine de l'enseignement a eu pour conséquence une progression spectaculaire du niveau de formation des maîtres en Finlande orientale. La Faculté d'éducation développe également une formation de post-diplôme à l'enseignement et gère des programmes à l'intention des instituts polytechniques de la région. Elle gère en outre le centre de recherche et de développement des TIC dans l'enseignement, auquel sont associées des écoles et des entreprises locales. Le centre participe à un programme de l'UE visant à développer l'infrastructure régionale des TIC, notamment dans les zones rurales.

L'Université d'Australie du sud a développé, en concertation avec le centre australien de la gestion automobile, plusieurs formations diplômantes destinées à répondre aux besoins de la construction et de la distribution automobile locale. Par ailleurs, l'Université de Tasmanie a recensé un certain nombre de thèmes d'enseignement, dont l'océanographie et l'étude de la faune et de la flore sauvage dans la zone antarctique, présentant un intérêt pour l'État.

Les EES peuvent jouer un rôle de centre de ressources pour certains secteurs de l'économie régionale en proposant une formation de premier cycle susceptible d'augmenter le nombre de diplômés se présentant sur le marché de l'emploi.

L'Université Swinburne de technologie de Melbourne a créé un campus régional dans un secteur fortement tributaire de l'industrie du tourisme. Or, la collectivité locale se montrait préoccupée par l'absence de formation supérieure adéquate dans le domaine du tourisme. Deux offices de tourisme locaux ont pris contact avec ce campus régional pour faire valoir la nécessité d'un diplôme de tourisme. Il a été développé un premier diplôme de gestion du tourisme et de l'entreprise à partir de l'expertise fournie par l'industrie du tourisme, l'université, les autorités et les entreprises locales, qui siègent aujourd'hui dans l'instance consultative mise en place pour ce diplôme.

L'Université de Floride atlantique aux États-Unis assure l'interface entre les enseignements académiques traditionnels et la collectivité locale par le biais de programmes extra-muros. Il s'agit de programmes en association centrés sur une expérience de travail ; des programmes « 2+2 » entre les *community colleges* et l'université pour faciliter la transition ; du programme « Audit 60+ », qui, selon la législation de l'État, permet aux personnes de plus de 60 ans de s'inscrire gratuitement en tant qu'auditeurs libres dans certaines unités de valeur ; enfin du programme « College Reach-Out » dans le cadre duquel les dix universités de l'État encouragent la participation à l'enseignement post-secondaire de catégories socialement défavorisées.

L'Université de Kuopio en Finlande orientale s'est spécialisée dès l'origine dans la santé et la médecine. Compte tenu de cette orientation, environ la moitié de ses diplômés trouvent un emploi dans le domaine du travail social ou des soins de santé. L'université apporte donc une contribution significative à l'infrastructure sanitaire de la région, notamment dans le domaine des soins et des services sociaux. Il s'agit là d'un rôle très important étant donné qu'en Finlande orientale les taux de morbidité et de mortalité sont supérieurs à la moyenne nationale.

L'enseignement à ancrage local est une formule efficace lorsqu'on veut exposer la région au travail des EES, ainsi qu'aux compétences et aux talents de leurs étudiants.

L'Université d'Édimbourg en Écosse propose à ses étudiants en musique une option baptisée « Musique dans la commune ». Il s'agit d'un enseignement auquel sont associés des orchestres professionnels, ainsi que les services de santé, les services sociaux et l'administration pénitentiaire. Les étudiants réalisent des thérapies par l'art et des stages d'enseignement, comptabilisés dans leur cursus, pour les habitants de la commune. Cet enseignement axé sur la localité comporte plusieurs avantages : les étudiants acquièrent des compétences transférables dans le cadre d'un travail concret d'intérêts collectifs, ce qui leur permet d'améliorer leur performance sur le marché musical local ; certaines catégories sociales qui n'avaient jusqu'alors aucun contact avec l'université peuvent se familiariser avec son travail.

L'activité de post-diplôme inclut également l'activité d'enseignement des EES dans la région. Le personnel et les étudiants de troisième cycle pratiquent souvent une recherche de haut niveau dont la région peut tirer parti. La recherche universitaire de haut niveau est parfois un outil efficace de transfert de technologie et permet une insertion dans l'économie régionale de diplômés très qualifiés. Les EES peuvent également profiter de la présence de représentants de l'industrie locale pour ajouter une dimension pratique au processus d'enseignement en recrutant à l'extérieur des enseignants associés.

Le programme de formation à l'entrepreneuriat de l'Université d'Adélaïde offre la possibilité aux nouveaux diplômés de passer de l'université à l'entreprise en exploitant les compétences acquises. Les diplômés qui ont un projet d'entreprise peuvent bénéficier de plusieurs formules de soutien sous forme de cours, d'encadrement ou de capitaux-risque. Seize entreprises créées par des diplômés ont bénéficié jusqu'ici de ce soutien.

Un certain nombre de mécanismes destinés à promouvoir la pertinence régionale de l'expérience pédagogique des étudiants ont été mis en place dans les EES. On peut citer notamment le travail sur projet, réalisé en collaboration avec des partenaires régionaux et centré sur des problèmes régionaux.

L'Université d'Aalborg dans le nord du Jutland au Danemark a mis au point un système d'enseignement, axé sur les problèmes et organisé par projets, qui vise à instaurer des rapports dialectiques entre la théorie académique et la pratique professionnelle. Ce système, « L'expérience Aalborg », prévoit une concertation avec des entreprises locales pour analyser des problèmes concrets. Le processus éducatif devient ainsi un instrument de transfert de technologie et de savoir au profit de la région et les étudiants qui réalisent ce type de travail sur projet obtiennent de meilleurs résultats sur le marché local de l'emploi. L'université développe également des programmes industriels de troisième cycle dans le cadre desquels l'entreprise intervient au niveau de l'élaboration du plan d'études et prend à sa charge une partie des frais d'études.

En Grande-Bretagne ont été créés des *Teaching Company Schemes* (TCS) (plans d'enseignement en entreprise) pour transférer l'expertise universitaire à l'industrie locale. Des chercheurs travaillent en entreprise et aident à la résolution des problèmes tout en étant inscrits dans un troisième cycle universitaire. Les TCS bénéficient d'une coordination régionale et dans les 5 universités du nord-est de l'Angleterre, on recense plus de 30 TCS impliquant des sociétés comme British Steel ou ICI. La présence de consultants régionaux mandatés pour assurer la médiation entre les entreprises et ces programmes TCS a joué un rôle essentiel dans le rapprochement d'universités et d'entreprises qui sinon auraient pu ne pas collaborer.

Le service régional de l'Université de Sheffield dans le nord de l'Angleterre coordonne le plan PLUS (*Project Link University of Sheffield*). Ce plan s'appuie sur des projets réalisés par des étudiants en fin d'études ou par des étudiants de troisième cycle. Il vise à assurer la médiation entre ces étudiants et des organisations extérieures en vue de la réalisation d'un projet. Plus de 2 000 étudiants inscrits dans 43 départements ont participé à ce plan. Un poste de directeur a été créé pour recenser les possibilités et établir un code de bonne pratique. Le plan PLUS est soutenu par plusieurs conseils de formation et d'entreprise de régions voisines et il représente un exercice important de constitution d'un capital de confiance et d'information entre l'université et la région.

Les EES peuvent donc donner un ancrage local à leur enseignement, utiliser la région comme une ressource pédagogique et donner une assise régionale au travail des étudiants de premier, second ou troisième cycle. Mais les programmes à forte orientation locale présentent parfois des inconvénients. Premièrement, s'ils sont trop étroitement liés à la base économique de la région, ils peuvent être sensibles aux cycles de croissance et de contraction de l'économie régionale. En outre, ils peuvent n'exercer qu'un faible attrait sur les étudiants non locaux et affecter la performance des étudiants sur le marché de l'emploi national. Les EES considèrent souvent que leur rôle consiste à produire une expertise et des étudiants de très haut niveau. Il s'ensuit que le fait de répondre aux besoins concrets de la région est une option que beaucoup d'EES refusent.

On ne peut pas partir de l'hypothèse que les jeunes d'une région ou de l'extérieur vont être attirés par des enseignements qui présentent un intérêt particulier pour l'économie de cette région. Certains éléments incitent même à penser qu'en période de difficultés économiques, les étudiants locaux considèrent le diplôme comme un moyen de fuir la région et ils vont donc refuser explicitement l'étude du domaine. Il y a là une véritable contradiction. De tout temps, les EES ont permis aux jeunes de quitter leur région d'origine pour trouver ailleurs l'emploi correspondant à leurs aspirations, mais ils jouent également un rôle de médiation entre l'acquisition d'une compétence et le développement de l'économie régionale. Plusieurs EES ont du mal à répondre aux besoins de l'économie régionale en raison du décalage dans le temps que comporte toute mise en place d'un cycle nouveau. Les EES doivent donc étudier soigneusement les problèmes posés par l'ancrage local de leur programme d'études.

Promouvoir l'apprentissage à tout âge, le développement et la formation professionnels continus

- ◆ Comment l'éducation permanente et la formation professionnelle continue sont-elles organisées, en tant qu'activités distinctes ou bien par départements ?
- ◆ A-t-on créé au sein des EES des entreprises autonomes ou externes visant à prolonger l'offre d'enseignement professionnel dans la région ?
- ◆ Cette offre d'enseignement passe-t-elle par une collaboration avec d'autres acteurs régionaux ?
- ◆ Quels sont les acteurs régionaux qui ont une action vis-à-vis des besoins régionaux de formation ?
- ◆ Les EES devraient-ils adopter une culture de la production (vendre leur production) ou une culture du marché (produire ce qu'ils peuvent vendre) ?

Les EES jouent un rôle de plus en plus important dans la satisfaction des besoins de formation professionnelle exprimés par le marché de l'emploi. Le changement technologique se traduit par une obsolescence rapide des qualifications et par des évolutions professionnelles qui ne sont plus linéaires. On constate donc une poussée de la demande d'éducation des adultes et de formation continue et une plus grande importance accordée à l'apprentissage tout au long de la vie ainsi qu'une reconnaissance du rôle décisif du développement des qualifications pour la préservation et l'amélioration de la compétitivité nationale. Compte tenu de ces changements, plusieurs mesures ont été prises pour garantir que l'offre d'enseignement supérieur se rapproche des besoins perçus en matière de qualifications à l'échelon local, régional et national.

La France a pris un certain nombre de mesures importantes pour promouvoir le statut de l'enseignement professionnel qui coexiste avec un secteur bien établi de l'enseignement supérieur. Dans les années 80 notamment, il a été créé des cycles courts d'enseignement professionnel (BEP et CAP des lycées professionnels) ainsi qu'un « baccalauréat professionnel » bénéficiant de l'image symbolique très forte de la qualification de bachelier. On a considéré qu'il était indispensable que cette qualification soit en prise sur le secteur de l'entreprise et que celui-ci s'engage à promouvoir l'enseignement professionnel sur le poste de travail. On a introduit le stage professionnel dans les enseignements universitaires pour réduire l'intervalle entre la fin des études et l'insertion dans l'emploi.

À côté de leurs premiers, deuxièmes et troisièmes cycles, les EES diversifient leur activité d'enseignement pour aller au-devant des besoins régionaux en matière de développement professionnel continu (DPC) et de formation continue. Cette action peut prendre plusieurs formes : programmes de culture générale à l'intention des adultes ou cours de formation professionnelle continue adaptés aux besoins des organisations régionales et souvent dispensés en partenariat avec d'autres instances locales.

Mais comme il n'existe pas d'agence qui se charge de formuler expressément les besoins de qualifications de la région, il est souvent difficile pour les EES de mettre en place des enseignements adaptés. Il s'ensuit que l'on peut parfois se demander si l'offre de formation professionnelle et de formation-emploi émanant des EES obéit véritablement à la demande ou bien si elle traduit uniquement les points forts et les centres d'intérêt de l'établissement. La satisfaction des besoins régionaux de qualifications pose un problème particulier lorsqu'il s'agit de s'engager avec des organisations de taille réduite dont les exigences sont organisées ou formulées de manière peu nette. Pour traiter ce problème de la réponse aux besoins du marché, les établissements mettent en place des unités dispensant un enseignement professionnel. Soit ces unités s'insèrent dans des centres d'éducation permanente ou de développement professionnel continu déjà existants, soit l'on crée des écoles de gestion distinctes ayant souvent leur propre organe de direction. Ces écoles, qui collaborent souvent avec d'autres prestataires d'enseignement ou avec des partenaires régionaux, répondent à la demande croissante de formation professionnelle ou de formation à la gestion émanant de la région.

Dans l'est des Pays-Bas, l'école privée de gestion de Twente est une entreprise commune à laquelle sont associées les Universités de Twente, Groningen et Eindhoven qui recrute son personnel enseignant dans les entreprises ou dans les établissements d'enseignement de la région.

À l'Université Lappeenranta de technologie en Finlande, l'école de gestion de l'entreprise a bénéficié lors de sa création d'une aide financière substantielle de la ville et d'une fondation locale, la « Société économique de Vyborg ». Cette implication de l'environnement local s'explique par le fait que la ville et l'université avaient un objectif commun, qui était d'améliorer l'offre régionale de formation à l'entreprise pour soutenir le développement régional.

L'Université australienne Southern Cross a acquis une certaine notoriété en matière d'enseignement en association et de programmes de formation grâce à un partenariat plein et entier avec des employeurs, conçu spécifiquement pour répondre aux besoins de l'environnement de travail. L'université a créé des centres de développement professionnel (CDP) pour analyser les besoins des praticiens ; les résultats sont traités par des professionnels qui encadrent ensuite la production du matériel pédagogique. Par le biais des CDP, l'université dispense des enseignements sur mesure à l'intention de plusieurs groupes industriels, parfois sous forme d'enseignement à distance ou de groupes pédagogiques en milieu professionnel. Par ailleurs, il a été mis en place à l'Université Deakin en Australie un programme baptisé « Deakin Australia » pour concevoir et dispenser des formations personnalisées qualifiantes ou non qualifiantes à plusieurs entreprises du secteur privé ou public.

Mais si les EES parlent souvent sur le mode rhétorique de l'apprentissage tout au long de la vie, ils sont peu nombreux à avoir pris des mesures concrètes et mis en place des mécanismes tel que le transfert d'unités de valeur d'un établissement à l'autre. Cela vaut particulièrement pour les universités sélectives des zones prospères.

L'évolution des modalités de l'instruction

- ◆ Existe-t-il des mécanismes permettant une offre flexible d'éducation tels que campus satellites, réseaux d'accréditation, cours en ligne et centres extra-muros ?
- ◆ Comment les EES préservent-ils leur cohérence dans le contexte d'une offre d'éducation multi-territoriale ?
- ◆ Est-ce que les EES tirent partie des technologies de l'information et des communications pour offrir un enseignement à un plus large public ?
- ◆ Les cours « physiques » et les cours virtuels sont-ils en conflit ?
- ◆ Quels sont les mécanismes qui permettent aux populations traditionnellement sous-représentées dans l'enseignement supérieur de participer plus largement à cet enseignement ?

Amélioration de l'accès et apprentissage flexible

Les EES sont en train de renoncer aux formules traditionnelles d'instruction et à la forme standard de la licence en trois ans pour adopter des formules pédagogiques flexibles proposées à des publics diversifiés. La plupart des EES ont accru leur activité d'enseignement pour que les catégories traditionnellement sous-représentées aient accès à l'enseignement supérieur et ils expérimentent de nouvelles modalités d'instruction en songeant notamment aux résidents de zones rurales ou marginales qui jusqu'ici n'ont bénéficié en matière d'enseignement supérieur que d'une couverture médiocre.

Le développement et l'offre d'enseignements préparatoires constituent un mécanisme efficace d'accès aux EES pour les étudiants atypiques. Mais certaines universités plus anciennes hésitent parfois à reconnaître et à admettre les étudiants ayant suivi un itinéraire parallèle. Les EES sont donc confrontés à un problème particulier, celui de devoir mettre en place au niveau régional des mécanismes pour accréditer les itinéraires éducatifs qui conduisent des établissements non universitaires aux établissements universitaires.

Certains établissements du nord-est de l'Angleterre ont mis au point plusieurs voies d'accès. Le réseau des centres universitaires ouverts de la région de Tees (TROCN) présidé par l'Université du Teeside et le réseau des centres universitaires ouverts de Wearside et de Durham sont des agences habilitées à valider les formations propédeutiques ; ces agences se sont connectées à la Fédération des centres universitaires du Tyneside (TOCF) et à l'UNILINK de l'Université de Northumbria pour créer un réseau d'accès couvrant l'ensemble de la région. Ce réseau englobe plus de 30 centres universitaires et toutes les universités régionales.

Même si la plupart des EES sont implantés dans des zones à forte concentration de population, ils sont en mesure de proposer aux zones rurales ou excentrées un accès à leur formation par le biais de l'enseignement à distance et des centres extra-muros. Un tel outil est susceptible de jouer un rôle non négligeable d'intégration dans les zones où la population est clairsemée et où les EES sont l'une des composantes du programme d'action sociale des pouvoirs publics visant à améliorer l'offre de services dans les zones enclavées ou excentrées.

Créée dans les années 60, l'Université d'Umeå a été implantée dans le Norrland, région septentrionale de la Suède où la densité de population est faible. Il s'agissait au départ de faciliter l'accès des habitants de la région à l'enseignement supérieur, avec pour objectif de former le personnel de la fonction publique et de contribuer au développement de la culture du Norrland. Pour mieux remplir son rôle éducatif, l'université a élaboré un programme actif d'enseignement à distance par le biais de cours « répartis » dans les villes éloignées.

La plupart des communes du nord de la Suède ont à leur disposition des centres d'études supérieures, souvent rattachés à des écoles locales, mais on a constaté que la mise en place d'un cycle universitaire complet dans ces centres ne serait pas rentable. Toutefois, un regroupement de ces centres a permis de proposer simultanément un choix de cours dans trois ou quatre endroits différents ; le nombre de participants est suffisant pour que les départements universitaires concernés ne soient pas lésés financièrement. Ces centres sont gérés en commun par l'Université d'Umeå, les autorités locales et le secteur industriel. Mais dans les universités suédoises, le financement est modulé sur les résultats (sur l'output). Les taux d'abandon élevés enregistrés dans certains des centres compromettent parfois la pérennité de ces enseignements « répartis ».

L'Université de Turku en Finlande a mis en place le projet de développement « Archipel » qui vise à soutenir l'industrie de la pêche et de l'aquaculture dans les nombreuses îles inhabitées et dans les zones côtières autour de Turku. Le projet répond à la nécessité d'endiguer la baisse démographique et le déclin économique de la région. Il est coordonné par le centre d'éducation permanente de l'université et il est géré par un groupe composite comprenant les municipalités des îles et le gouvernement local. Il propose des enseignements et des formations-emploi pour les industries locales, mais aussi un perfectionnement professionnel par le biais du télétravail. Son financement provient de diverses sources nationales et locales et il sert de vecteur à l'instauration de rapports avec des pays voisins comme l'Estonie.

L'Université baptiste de Hong Kong (HKBU) reflète la situation de Hong Kong, caractérisée par des allégeances territoriales multiples. Les fonds d'un philanthrope de Hong Kong ont permis à HKBU de créer un campus à l'Université Tsinghua à Pékin. Il s'agit en l'occurrence de faire bénéficier la Chine continentale de cette possibilité de formation, d'organiser des échanges et de proposer une université d'été au personnel et aux étudiants. L'HKBU se trouve en outre présider un consortium d'universités, le David C. Lam Institute, qui regroupe plusieurs universités chinoises, ainsi que d'autres établissements d'Asie et d'Europe. L'institut se propose d'améliorer la compréhension entre l'est et l'ouest.

Des antennes universitaires ont été mises en place en France afin de répondre au gonflement de la demande sociale d'enseignement supérieur. Du point de vue administratif, ces antennes dépendent de l'université-mère et elles sont largement financées par les autorités locales de leur lieu d'implantation. Un personnel détaché assure les enseignements qui sont pour l'essentiel des cycles courts de première année. La plupart des étudiants inscrits proviennent de milieux socio-économiques modestes et l'on veille tout particulièrement à ce qu'ils accèdent ensuite aux cycles complets de l'université-mère. Les antennes sont l'un des éléments constitutifs des pôles de croissance de l'enseignement supérieur établis autour de l'université-mère.

L'offre d'enseignement supérieur passe également par des formules ouvertes comportant un apprentissage flexible et non présentiel pour des étudiants issus de milieux atypiques. Il existe des différences entre systèmes nationaux par rapport à l'organisation de l'université ouverte. L'enseignement ouvert est parfois assuré par un établissement spécifique, parfois par des universités agissant à titre individuel. L'enseignement ouvert est susceptible de toucher régionalement des effectifs importants lorsqu'il s'appuie sur la technologie de l'information et des communications (TIC). Mais l'enseignement à distance et l'enseignement ouvert recourent fréquemment aux formules traditionnelles d'instruction – aides télévisuelles et manuels – plutôt qu'aux infrastructures techniques de pointe.

Fondée en 1969, l'université ouverte de Grande-Bretagne est considérée comme pionnière en matière d'enseignement à distance au niveau universitaire. Les effectifs dépassent plus de 200 000 étudiants, dont 20 000 étudiants étrangers, ce qui en fait la plus grande université du système britannique. On y a recours à des techniques de télé-enseignement comme le courrier électronique et les cours sur Internet, mais les émissions de radio et de télévision restent l'outil le plus utilisé. Un système de tutorat vient compléter ces techniques. L'organisation est assurée à partir du siège central à proximité de Londres, mais il existe une antenne dans chaque région des Îles britanniques. L'université ouverte a en matière d'enseignement le meilleur rapport qualité/coût de Grande-Bretagne et c'est à ce titre qu'elle est le principal bénéficiaire des augmentations de dotation décidées par les pouvoirs publics.

L'Université australienne Southern Cross a mis en place trois centres d'accès à l'enseignement ouvert (OLAC) qui sont affiliés à l'enseignement ouvert d'Australie. Des représentants des collectivités locales siègent dans les commissions consultatives. Les centres viennent de se voir décerner une distinction pour les aménagements réalisés en faveur des étudiants malentendants et ils reçoivent des visiteurs intéressés par la mise en place d'un modèle similaire d'instruction flexible.

L'université virtuelle

Conséquence des évolutions technologiques et des nombreuses transformations intervenues dans le domaine social et économique, l'offre d'enseignement supérieur se voit elle aussi confrontée à une modification significative de sa nature et de son rôle. Les développements intervenus notamment dans les réseaux de télécommunication (diffusion, câble, Internet, World Wide Web) remettent en cause le rôle de l'université physiquement localisée dans la création, la préservation et la transmission du savoir. Le développement des TIC permet à toute une série d'acteurs, y compris les EES et autres établissements privés ou publics, d'intervenir de manière décisive, individuellement ou en partenariat, sur les besoins éducatifs et d'y faire face. La position de monopole qu'occupent souvent les EES au niveau régional ou national est battue en brèche par des prestataires extérieurs qui sont en mesure de pénétrer dans le système d'apprentissage régional par des canaux comme l'Internet. Face à cette menace, les EES proposent des enseignements accessibles sur le Web à l'ensemble de la planète, ce qui crée dans les régions un système composite d'enseignements internes et externes assurés par divers intervenants.

L'Université de Phoenix aux États-Unis est un bon exemple d'offre éducative sortant du cadre de la région pour couvrir l'ensemble du pays. L'université a désormais 48 000 étudiants inscrits dans une formation diplômante et répartis dans 57 centres pédagogiques sur 12 États et elle a assuré son succès en exploitant une niche pédagogique, en particulier l'informatique et la gestion.

L'Université Western Governors a été fondée par les gouverneurs de 18 États de l'ouest américain en partenariat avec des sociétés comme Apple, Microsoft et IBM, l'idée étant d'améliorer l'accès à l'enseignement par le biais de l'enseignement à distance. Les gouverneurs s'étaient rendu compte que la prospérité de leur État et de la nation était fortement tributaire de la capacité du système d'enseignement post-secondaire à répondre aux besoins d'une économie et d'une société en évolution et que la contraction des budgets publics et le gonflement de la population étudiante mettaient cette capacité à rude épreuve. Cette « université virtuelle » propose donc des ensembles pédagogiques par le biais des TIC, des enseignements traditionnels par correspondance et un réseau de centres locaux soutenus par des parrainages d'entreprises.

L'évolution de l'offre éducative et de ses formes institutionnelles induite par l'introduction des TIC est associée au concept d'« université virtuelle » qui suggère que le rôle et la mission des EES se trouvent pris dans un processus complexe de

renégociation. L'émergence de l'établissement « déspatialisé » est imputable à plusieurs développements. Premièrement, l'existence d'infrastructures technologiques de pointe. Deuxièmement, le passage à l'enseignement supérieur de masse, qui implique une évolution notable de la pratique pédagogique. Troisièmement, la modification, symbolisée par Internet, du contexte dans lequel s'inscrit la production du savoir, modification qui affecte, et qui d'une certaine manière remet en cause, le statut et l'autorité de l'enseignement présentiel. L'ensemble de ces développements est susceptible de déconnecter les EES d'un site ou d'une collectivité spécifiques.

Pour relever ce défi, les EES expérimentent souvent des formules qui prennent leurs distances vis-à-vis de l'enseignement direct et du système académique traditionnel.

Fondée en 1994, l'Université australienne Southern Cross était au départ une petite école de formation des enseignants. L'originalité de l'établissement réside dans le fait qu'il ne porte pas le nom d'un lieu-dit. Cette absence de liens géographiques traduit son implication par rapport au télé-enseignement. L'effectif est de 9 000 étudiants répartis sur 8 campus, dont 40 % suivent un enseignement à distance dans tous les États du pays et à l'étranger. L'université enseigne également dans le monde entier, notamment en Asie du Sud-Est et sur le Web.

L'Université des Highlands et des Îles est bâtie sur l'idée de créer d'ici 2001 une université collégiale fédérale pour les zones rurales ou excentrées des Highlands et dans les îles du nord de l'Écosse. Il est prévu de créer 13 campus dans cette région qui n'a pour l'instant qu'une seule université alors que la population dépasse 300 000 habitants. Le projet prévoit un recours massif aux nouvelles technologies, de manière à mettre en place des services intégrés pour l'ensemble des campus.

En Catalogne en Espagne, la plupart des universités ont mis en place des filiales pour répondre aux besoins du marché de l'éducation permanente. La création de fondations permet aux universités de mieux couvrir le territoire catalan. En 1995, on a créé en particulier l'université ouverte de Catalogne pour répondre à une demande d'actifs hautement qualifiés qui n'était pas satisfaite par l'enseignement universitaire traditionnel de la région. Cette université opère selon la formule du campus virtuel et couvre l'ensemble de la Catalogne grâce à son réseau informatique. Étudiants et enseignants se connectent quotidiennement au campus virtuel, lequel donne accès à tout un éventail de prestations, notamment à un matériel pédagogique multimédia et interactif en ligne, à un soutien de tutorat, à des ressources de bibliothèque ou à des services administratifs.

L'université ouverte de Catalogne a élaboré un plan de développement territorial qui comprend un réseau de centres de soutien aux étudiants piloté depuis un siège central situé à Barcelone. Ces centres répondent aux besoins des étudiants en matière d'accès informatique et de ressources multimédia ou de bibliothèque et remplissent en outre un rôle important de pôles d'extension de l'université, car ils offrent à la collectivité locale et aux actifs n'ayant aucun antécédent de formation une possibilité d'accès à l'enseignement supérieur.

Par nature, les développements liés à l'« université virtuelle » correspondent en matière de décentralisation universitaire au modèle « d'unité de production sectorielle » et l'on s'en sert pour engendrer des économies d'échelle et réduire le coût unitaire de l'offre éducative. Toute une « industrie » de l'enseignement prospère autour du concept d'instruction virtuelle, flexible et à distance et cette industrie est parrainée par les entreprises et par les grandes sociétés d'informatique et de télécommunications dont la logique est par définition transnationale. Il y a là une menace éventuelle pour les EES régionaux dans la mesure où leur propre offre d'enseignement flexible est remise en cause par l'apparition de nouveaux intervenants et où les étudiants s'intéressent aux avantages des nouvelles formules d'instruction, qui progressent très vite.

Accroître la fréquentation

L'expansion des EES et la poussée de l'offre d'enseignement supérieur de masse se traduisent dans de nombreux pays par une amélioration des perspectives proposées aux catégories traditionnellement sous-représentées dans l'enseignement supérieur comme les minorités ethniques, les personnes qui reprennent des études et les apprenants adultes ou les personnes handicapées. Dans les contextes nationaux, l'offre d'enseignement supérieur est souvent modulée pour répondre aux exigences spécifiques des groupes indigènes, des minorités ethniques ou culturelles.

Plusieurs universités australiennes s'efforcent activement d'étoffer leur offre éducative à l'intention des aborigènes ou des habitants des îles du détroit de Torres, qui ont été les premiers à peupler l'Australie. L'Université de Nouvelle-Galles du Sud améliore l'accès à l'université pour ces groupes. De plus, l'Université Southern Cross a créé un Centre universitaire des peuples australiens indigènes ainsi que le Centre de soutien Gungil Jindibah, dont le personnel est composé pour l'essentiel d'Aborigènes et de personnes originaires des îles du détroit de Torres, de manière à accroître la fréquentation de l'université parmi les peuples indigènes.

Les EES doivent également répondre à l'évolution de la population régionale en termes notamment de profil démographique ou de structure sociale et ethnique et prévoir des enseignements intégrant ces évolutions.

La région de la Floride méridionale aux États-Unis a vu sa population quadrupler depuis les années 60, ce qui a soumis le système éducatif à une très forte contrainte. Les universités de la région ont trouvé plusieurs solutions pour tenter de répondre à la demande. Ainsi l'Université de Floride atlantique a-t-elle prévu des programmes spécifiques pour les plus de 60 ans. Ces enseignements, qui attirent plus de 12 000 étudiants, concrétisent la réponse de l'université aux besoins d'une vaste communauté de retraités aisés dont les effectifs progressent rapidement en Floride méridionale.

Les EES mettent également en place des stratégies comme les fusions ou la création de centres de télé-enseignement dans d'autres régions pour améliorer leur recrutement. C'est ainsi que de nombreux EES créent régionalement des campus dans des zones à forte concentration de population de manière à accéder à un public plus large. C'est là une des méthodes qui s'offrent aux EES pour pénétrer sur de nouveaux marchés, notamment sur le marché des étudiants étrangers.

Une enquête récente sur les universités australiennes (Garlick, 1998) révèle que la plupart des universités ont créé des campus associés pour élargir les possibilités d'accès, notamment dans les zones extra-urbaines. L'Université La Trobe a créé par exemple 7 campus ruraux, facilitant ainsi l'accès à l'enseignement supérieur de catégories qui en avaient été jusque-là exclues en raison de leur isolement géographique.

L'Université Massey de Palmerston North en Nouvelle-Zélande a cherché à atteindre d'autres régions que sa région d'implantation. La mise en place de campus satellites lui a permis de renforcer son activité sur son campus central de Palmerston North. L'Université Southern Cross a également créé des centres universitaires à Brisbane et à Sydney pour pénétrer sur le marché éducatif de ces deux conurbations.

Plusieurs universités anciennes se sont forgé une tradition d'enseignements non sanctionnés par un examen final et centrés sur la formation des adultes. Leur offre prend la forme de cours du soir ou de cycles courts ; très diversifiées, les motivations des participants vont du plaisir ou de l'intérêt à un souci de formation professionnelle plus structurée. Dans le cadre de leur action civique, certaines universités plus anciennes ont mis en place une large gamme de formations générales pour adultes qui attirent un important public régional et qui sont souvent dispensées dans de petits centres régionaux, notamment à l'hôtel de ville.

L'Université de Bristol dans le sud-ouest de l'Angleterre a une longue tradition en matière d'études extra-muros et de formation générale des adultes, tradition qui remonte au 19^e siècle, époque où le personnel universitaire donnait des cours dans les agglomérations rurales de la région. Aujourd'hui, l'université est le principal prestataire d'éducation des adultes et de l'enseignement postsecondaire, tâche assurée par 8 tuteurs qui interviennent dans toute la région. Dans les cours d'enseignement postsecondaire non sanctionnés par un examen final, les effectifs dépassent 15 000 participants ; ces cours sont dispensés dans un certain nombre d'établissements d'enseignement régionaux, mais aussi dans des bibliothèques, des hôtels de ville et des églises.

Améliorer le système régional d'apprentissage

- ◆ A-t-on à l'échelon régional une vision cohérente du système éducatif ? Les EES admettent-ils la nécessité de développer l'éducation sur une base régionale ?
- ◆ A-t-on prévu des procédures pour soutenir la collaboration régionale entre EES ?
- ◆ Existe-t-il au niveau des établissements un système d'unités transférables et quels sont les rapports entre le secteur universitaire et le secteur non universitaire de l'enseignement supérieur ?
- ◆ Le programme d'action régional est-il intégré dans la politique de ressources humaines des établissements ?
- ◆ Les EES assurent-ils un suivi par rapport à l'accès de leurs diplômés au marché régional de l'emploi ?

L'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les EES est la mise en place d'un système cohérent, au sein duquel les acteurs régionaux puissent collaborer pour développer la capacité globale des ressources humaines dans la région. Il existe par rapport à la création de ce type de système régional d'apprentissage des différences de potentiel importantes entre pays. Certains pays ont une longue tradition de coopération régionale entre prestataires d'enseignement, alors que dans d'autres cas le système national se caractérise par une absence de cohérence régionale.

Même si le concept de société apprenante et de région apprenante suscite de plus en plus d'intérêt, on ne trouve guère d'exemples en dehors des États-Unis d'une coopération régionale systématique entre les segments du système éducatif, par exemple entre écoles, universités et autres établissements d'enseignement supérieur et encore moins d'exemples d'une prise de conscience des rapports entre l'offre éducative et le développement économique au niveau régional. Dans le meilleur des cas, les EES se contentent d'afficher une certaine réaction en matière d'implication dans le développement régional et dans le développement des ressources humaines.

Pour faire progresser le système d'apprentissage régional, l'un des points essentiels est d'encourager la communication et la coopération entre les prestataires d'enseignement (établissements universitaires et non universitaires, établissements d'enseignement postsecondaire et école) et les organisations impliquées dans le développement économique régional. Les EES de la région ont tout intérêt à faire progresser le taux de participation à l'enseignement. Le fait de « développer le marché », qui n'a rien à voir avec le mercantilisme ou une stratégie de protection des parts de marché, est susceptible de prévenir les redondances ou les gaspillages financiers et de favoriser le développement économique régional.

Il est malheureusement fréquent que l'on constate sur le marché régional une spécialisation et une fragmentation de l'offre de l'enseignement postsecondaire ou d'enseignement supérieur. Certains éléments tendent à prouver que les EES hésitent à conclure officiellement une convention avec les prestataires de l'enseignement postsecondaire du fait qu'ils éprouvent des doutes sur la « qualité », notamment sur la capacité des étudiants à suivre une formation supérieure. On hésite également à mettre en place à l'échelon national un système de liens entre EES et prestataires d'enseignement postsecondaire régionaux, car l'on redoute une confusion entre les

missions de ces deux types d'établissement. Ainsi, les besoins du marché national en matière de qualifications intermédiaires et professionnelles sont-ils satisfaits par le secteur de l'enseignement postsecondaire, qui a ses caractéristiques propres. Cette spécificité risque d'être mise à mal dès l'instant où le secteur de l'enseignement postsecondaire centre son activité sur des enseignements préparant l'accès à l'enseignement supérieur. En outre, les EES qui effectuent un mouvement stratégique pour se repositionner et pour pénétrer de nouveaux marchés dans le système régional d'enseignement supérieur, en offrant notamment des cours fondamentaux et non traditionnels, sont susceptibles d'entrer en concurrence avec les autres prestataires régionaux qui ciblent actuellement ces activités.

En Grande-Bretagne, en dépit de l'adoption en 1992 d'un système unifié d'enseignement supérieur, on ne voit guère trace à l'échelon régional d'une collaboration entre les universités nouvelles (anciens instituts polytechniques) et les autres universités. De même, il n'existe guère de liens entre les universités et les collèges d'enseignement postsecondaire qui sont rarement reconnus comme des partenaires stratégiques dans le processus de développement économique régional. Or en Grande-Bretagne, le secteur de l'enseignement postsecondaire contribue de manière significative à l'instauration de liens entre l'offre éducative et le développement économique local et régional. Son action est toutefois freinée par le fait que les autres agences ne reconnaissent pas vraiment son importance pour la rénovation de la région. Le développement du système d'apprentissage souffre donc à l'échelon régional de son caractère fragmentaire et de la multiplicité des agences impliquées dans le développement économique régional, ainsi que de l'absence de coordination entre collèges au niveau régional et infra-régional.

Il existe bel et bien des exemples de systèmes éducatifs bien coordonnés rassemblant les divers prestataires d'enseignement. La mise en place et la crédibilité de ces systèmes dépendent dans une large mesure de la flexibilité des itinéraires proposés aux étudiants et des possibilités de « navigation » entre établissements.

Le système éducatif de la Floride méridionale aux États-Unis se caractérise par la coopération ; cette coopération s'explique par le jeu des forces extérieures, mais aussi par le souci de répondre à la demande d'une population en forte expansion. Il y a coopération entre les centres universitaires et les universités de l'État en ce sens qu'ils travaillent de concert à la mise au point de programmes permettant aux étudiants des centres d'accéder à un diplôme de licence. En outre, le *Board of Regents* (directoire) qui supervise l'activité des universités de l'État a mis en place un mécanisme ayant pour objectif de prévenir les redondances dans les formations diplômantes proposées par les deux universités du sud de l'État, l'Université de Floride atlantique et l'Université internationale de Floride. On constate également dans cet État une certaine coopération entre universités privées et universités publiques, notamment au niveau de la participation à des instituts de recherche comme le Centre d'études environnementales de Floride.

L'Université australienne Southern Cross a eu dès le départ comme mission explicite de devenir l'un des partenaires de la formation technique et continue (TAFE) de Nouvelle-Galles du Sud et du ministère de l'Enseignement scolaire de Nouvelle-Galles du Sud pour le développement d'un campus commun à Coffs Harbour. Ce projet de collaboration intersectorielle est le premier du genre en Australie. Il autorise la flexibilité des parcours d'un établissement à l'autre, notamment grâce à des formations diplômantes communes.

En Finlande, la collaboration entre le secteur non universitaire de l'enseignement supérieur (AMK), de création récente, et l'université représente l'un des défis de l'avenir. Au sein des établissements AMK, la prise de décision en matière de financement et de gestion s'inspire de considérations locales et régionales ; la charte de ces établissements comporte donc une dimension régionale beaucoup plus prononcée que celle des universités régionales de l'est de la Finlande. Mais les universités ont elles aussi une mission régionale, si bien qu'elles sont en concurrence avec les AMK par rapport aux ressources et aux étudiants. Il existe plusieurs différences entre ces deux secteurs. C'est ainsi que le financement des universités est modulé en fonction des résultats (donc sur l'output), alors que pour les AMK ce même financement est modulé sur les effectifs étudiants (donc sur l'input). Il a été suggéré de fonder le financement de l'ensemble de l'enseignement supérieur sur les résultats. Mais il existe également une coopération entre ces secteurs. L'Université de Joensuu en particulier, qui est la plus grosse école de formation des enseignants de la région, joue un rôle important dans la formation des maîtres des AMK.

En Australie, le secteur éducatif Nirimba est le fruit d'une opération conjointe réalisée par l'Université de Western Sydney, l'Institut TAFE de Western Sydney, l'enseignement public et l'enseignement catholique en vue de proposer une possibilité d'apprentissage et de formation à tout âge aux résidents et aux entreprises de la zone de Western Sydney.

Ces dispositifs de coopération peuvent couvrir non seulement l'ensemble d'une région, mais se prolonger au-delà des limites de la région et du pays.

L'Université de Vaasa en Finlande et l'Université d'Umeå en Suède sont implantées l'une à côté de l'autre sur les bords du Golfe de Bothnia, région caractérisée par une forte tradition de coopération. Les deux universités ont développé plusieurs actions en collaboration de manière à contribuer au processus de développement régional dans la grande région transfrontalière qui borde le golfe. Il s'agit notamment de programmes d'enseignement communs destinés aux jeunes enseignants et chercheurs en Europe orientale, de programmes de formation à la gestion élaborés en coopération avec une grosse entreprise et de programmes d'entrepreneuriat pour stimuler l'esprit d'entreprise en Finlande et en Suède.

On trouve également plusieurs exemples de fusions et d'alliances entre établissements d'enseignement régionaux, qui comportent l'avantage supplémentaire de garantir une expansion et une coopération sans avoir à supporter le coût de l'investissement dans de nouveaux développements.

Plusieurs universités nouvelles (anciens instituts polytechniques) de Grande-Bretagne se sont développées en fusionnant avec une école locale de formation des enseignants et ont donc désormais une importante section de formation des maîtres. C'est ainsi que l'Université de Strathclyde a fusionné avec le Centre universitaire Jordanhill pour former le plus gros centre de formation des maîtres du Royaume-Uni ; l'Université West of England dans le sud-ouest de l'Angleterre a absorbé deux écoles locales de médecine pour étoffer sa Faculté d'action sanitaire et sociale.

Le rôle des étudiants dans la région constitue un autre aspect important du système régional d'apprentissage. Les étudiants et diplômés que la région parvient à retenir représentent pour elle un atout important en raison de leur capacité à entretenir certaines formes d'activité économique, sociale et culturelle.

Aux États-Unis, les universités publiques manifestent souvent avec force leur conviction que les étudiants sont les futurs dirigeants de l'État. Cela tient certes en partie au pourcentage élevé, dans la plupart des établissements, d'étudiants qui ont opté pour un établissement de l'État dans lequel ils résident en raison de droits universitaires moins élevés. Néanmoins, on constate dans la plupart des universités publiques américaines une forte identification entre l'université, l'étudiant et l'État : les étudiants sont considérés comme l'élément moteur de la région.

Gestion de la recherche

Au sein des EES, notamment dans les universités, la recherche s'axe traditionnellement sur la production d'un savoir « fondamental » destiné à la communauté académique nationale/internationale et évite l'application du savoir établi à la communauté locale/régionale. Les chercheurs refusent parfois les parrainages extérieurs et sont souvent réticents à une recherche en collaboration. En outre, les systèmes de financement nationaux exacerbent parfois la rivalité entre établissements plutôt qu'ils ne mettent l'accent sur la collaboration du point de vue de l'activité de recherche et du financement de la recherche.

Il se manifeste toutefois un certain nombre de tendances favorables aux partenariats et à la régionalisation de la recherche dans l'enseignement supérieur, avec en particulier l'apparition de sources de financement souvent locales et de bailleurs de fonds qui demandent fréquemment à ce que l'activité correspondante soit fondée sur la coopération. Il convient dans le même temps de noter qu'en matière de recherche dans les EES la logique de la collaboration est au moins autant internationale/nationale que régionale/locale. Dans les développements qui suivent, on insiste sur les évolutions intéressant la gestion régionale de la recherche, avec notamment les changements intervenus dans la nature de la recherche, l'utilisation de la région comme thème de recherche et les multiples interfaces mises en place pour promouvoir le processus de transfert de technologie.

Évolution de la nature de la recherche et de la production de savoir

Il importe de bien saisir les modalités qui président à la reconfiguration de la production du savoir et leur incidence sur la conduite de la recherche au sein des EES. On a observé au cours de la décennie écoulée un déplacement de l'accent concernant le mode de production et de diffusion du savoir. A propos de ce phénomène, on a parlé du passage du mode 1 au mode 2 de la production du savoir (Gibbons *et al.*, 1994). Selon cette thèse, le savoir de mode 1 est homogène, structuré par disciplines et hiérarchisé et il reflète le mode de production traditionnel au sein de disciplines académiques distinctes et autonomes. Le savoir de mode 2 est « hétérarchique », fluide, transdisciplinaire, socialement transparent et critique et il est produit dans un contexte d'applications. On peut considérer que l'apparition de centres de recherche transdisciplinaires au sein des EES, qui

pour leur recherche concluent des accords avec des partenaires extérieurs et ont de plus en plus recours à des sources de financement de type 3, s'inscrit dans ce mode nouveau de production du savoir.

Dans ce contexte nouveau, les EES n'ont plus le monopole de la production de savoir et sont contraints de conclure des alliances stratégiques avec d'autres producteurs de savoir s'ils veulent rester à la pointe de la recherche. Les EES recherchent donc de plus en plus des partenaires extérieurs pour pouvoir profiter de réseaux larges et faire face à la progression des coûts de recherche. Cela se traduit par une expansion des activités de recherche et par un passage des unités académiques traditionnelles à de nouvelles unités fondées sur la collaboration comme les centres de recherche et les parcs scientifiques. Dans la perspective des EES, l'essentiel est que ce renouvellement des vecteurs de la production de savoir a d'importantes conséquences organisationnelles. La région est souvent la raison d'être explicite des centres de recherche qui fonctionnent sur le mode de la pluridisciplinarité et de la collaboration. La création de ces centres correspond à une stratégie des EES confrontés à la concurrence d'un nombre croissant d'instituts de recherche privés. Dans ce nouveau contexte de la production de savoir, les EES peuvent s'engager dans la coproduction, la « copropriété » et la co-utilisation du savoir produit par la recherche en collaboration avec des partenaires de la même région apprenante (Duke, 1998).

Une recherche à base régionale

- ◆ Dans quelle mesure les EES tirent-ils parti des caractéristiques régionales dans le développement de leur activité de recherche ?
- ◆ Quels sont les autres partenaires régionaux impliqués dans le processus ?
- ◆ Comment ces rapports de recherche ont-ils été instaurés ?
- ◆ Quels sont, en dehors de l'examen par les pairs, les mécanismes mis en place (publications par exemple) pour assurer la sanction et la reconnaissance de la recherche à base régionale ?

Historiquement, la représentation des diverses facultés au sein des EES reflétait souvent les caractéristiques physiques, socio-économiques et culturelles de la région. Les EES réagissent aux possibilités offertes par le contexte régional en développant des programmes de recherche qui reflètent ces caractéristiques. La région sert souvent de banc d'essai/laboratoire de recherche et confère un avantage concurrentiel à l'échelon national et international. L'une des questions à poser en priorité est celle de savoir si la recherche a pour moteur les caractéristiques de la région et s'il n'existe pas de nouvelles possibilités de développement pour une recherche intéressant la région.

Les EES s'inspirent souvent des caractéristiques de l'environnement naturel, de l'histoire et des traditions culturelles pour créer une recherche susceptible d'être exploitée à l'échelon national et international.

Du point de vue de l'environnement et de l'activité économique, la sylviculture est l'un des atouts majeurs de la Finlande et l'Université de Joensuu en Finlande orientale a su se doter d'un solide profil de recherche en utilisant cet atout. Elle a été en mesure d'utiliser une partie importante des crédits de recherche attribués par le gouvernement central ou provenant de sources locales pour une recherche axée sur la foresterie et de faire bonne figure par rapport aux autres centres finlandais en attirant l'un des 12 centres d'excellence créés à l'échelon national pour la recherche. A côté de la Faculté de foresterie de l'université, on trouve l'Institut européen des forêts, l'Institut finlandais de recherche en sylviculture et la Station de recherche en foresterie de Joensuu. La faculté a instauré des rapports avec l'Institut de la sylviculture et de la technologie du bois de l'école polytechnique locale. L'implication de l'université dans la sylviculture lui a donc permis d'améliorer son profil de recherche, de promouvoir le développement économique de la région et de l'industrie forestière locale. Elle a également servi de catalyseur dans l'instauration de liens avec d'autres établissements régionaux travaillant dans le domaine de la sylviculture.

Aux États-Unis, la Floride méridionale est une région qui offre de nombreuses possibilités en matière de recherche universitaire. Le programme d'ingénierie océanique et le Centre des cyclones à l'Université de Floride atlantique, ainsi que l'École Rosentiel de l'Université de Miami sont des centres internationalement reconnus dans le domaine des environnements tropicaux. Par ailleurs, les recteurs du Système des universités publiques de Floride ont créé le Centre d'études environnementales de Floride pour assurer la synthèse et la diffusion de l'information sur l'écosystème de la Floride et sur les écosystèmes similaires dans le monde.

L'Université de Joensuu a créé le Centre de recherche de Carélie pour mener une activité de recherche consacrée à l'histoire, la culture et l'écologie de régions frontalières comme la Carélie. La création de ce centre répondait à plusieurs préoccupations. Premièrement, il y avait là un moyen pour l'université, qui à l'origine n'était qu'une petite école de formation des enseignants, de se développer et d'apporter une contribution plus large au développement économique régional. Deuxièmement, il s'agissait de mettre en place un mécanisme susceptible de promouvoir le développement culturel local, et notamment d'améliorer le profil national et international de la région. Par ailleurs, un groupe d'étudiants a participé à l'élaboration d'un ensemble pédagogique multi-média évoquant certains aspects de la culture carélienne.

Les activités de recherche au sein des EES peuvent chercher à promouvoir la croissance de pôles industriels à base régionale, ou éventuellement, à contribuer au développement de nouveaux pôles d'activité économique.

L'Université australienne Southern Cross dans la région de la Gold Coast participe au développement de l'industrie régionale de l'huile de l'arbre à thé en concertation avec le groupe industriel Main Camp. Cette action a eu pour résultat la création de l'Institut de recherche australien sur l'huile de l'arbre à thé (ATTORI). Pour attirer les capitaux-risques, il a été proposé aux investisseurs des parts sur les résultats commerciaux escomptés de cette recherche. Le succès de l'opération a stimulé l'activité de recherche et l'a amenée à s'intéresser à d'autres remèdes naturels par le biais d'une nouvelle société de recherche, l'Institut australien d'agronomie, qui envisage la création d'un parc technologique consacré aux produits naturels.

L'Université de Newcastle dans le nord de l'Angleterre collabore au développement du Centre international de la vie, qui vise à établir un lien entre les recherches menées dans cette université et l'industrie régionale de bio-ingénierie. Une aile du centre abrite les sciences biologiques, qui tirent parti de l'expertise de PME spécialisées dans les bio-industries, ainsi que l'Institut de génétique, qui dépend de la Faculté de génétique humaine de l'université et qui mène une recherche sur les maladies héréditaires. Ce centre bénéficie d'un financement conjoint, national et européen. On attend de ce centre qu'il fasse de la ville de Newcastle l'un des pôles mondiaux de la recherche en génétique.

La Lituanie est fortement tributaire, comme les autres Pays baltes, de l'industrie maritime ; c'est un couloir stratégique pour le transport maritime entre l'est et l'ouest de l'Europe. L'Université de Klaipėda en Lituanie joue un rôle important pour l'industrie maritime du pays. Ce rôle a pris encore davantage d'importance lorsque la Lituanie a retrouvé en 1990 une forte activité maritime après sa séparation de l'ancienne Union soviétique. On a créé à l'université un Institut maritime et une Faculté technique maritime en 1997 afin d'assurer un enseignement et une formation dans ce domaine. L'université participe à plusieurs projets en collaboration avec des pays voisins également tributaires des industries maritimes comme la Lettonie, l'Allemagne et les Pays-Bas.

L'Université de Lappeeranta en Finlande orientale a créé « Metalnet » pour aider les PME locales du secteur de la métallurgie. La coordination est assurée par le Centre de formation et de développement de l'université et par le Centre d'excellence pour les constructions métalliques de haute technologie. Soixante-dix sociétés régionales participent au projet.

L'Université de Mid Sweden dans le nord de la Suède a créé un centre de recherche sur le tourisme avec l'aide financière de l'Objectif 6 de l'Union européenne, du gouvernement national, de l'université et des autorités locales. L'objectif est d'accroître le tourisme dans la région et de faire progresser cette activité d'au moins 10 % d'ici 2001. On escomptait la création de 1 500 emplois directs ou indirects liés au tourisme (essentiellement dans l'hôtellerie et la restauration) qui viendraient en sus des 17 000 emplois actuels dans cette branche. Le centre cherche également à traduire les résultats de la recherche dans des applications pratiques intéressant les nombreuses petites entreprises de la région qui travaillent dans le secteur du tourisme. Il est également prévu de mettre en place des antennes locales qui feront office de centres pour le développement et la diversification des petites entreprises régionales.

Historiquement, la région du Yorkshire du sud en Angleterre et son centre industriel Sheffield ont toujours eu des rapports très étroits avec les industries métallurgiques. S'appuyant sur ces atouts historiques, l'Université de Sheffield a mis en place un Forum des matériaux dans le cadre de son service régional. Ce forum est un club regroupant des entreprises de pointe dans le domaine du traitement des matériaux, entreprises qui collaborent avec l'université sur plus de 30 projets de R-D. Le forum est à l'origine de plusieurs projets de recherche au niveau du post-diplôme et de plusieurs centres de recherche interdisciplinaires.

Les EES profitent également de leur implantation géographique pour donner une assise à leur activité de recherche. En ce sens, ils sont en mesure de regrouper les activités de recherche, l'expertise et les partenaires à partir d'un cadre régional élargi qui dépasse les frontières nationales.

Les universités de Finlande orientale utilisent le contexte régional à plusieurs titres pour leur recherche. Les trois universités de la région ont bien vu les possibilités que leur offrait la proximité de la Russie. L'Université de Lappeeranta notamment a nommé un professeur spécialiste d'économie russe et des économies en transition, et l'Université de Joensuu dispose d'un Centre pour l'innovation Est-Ouest et propose aux PME une formation à la langue russe.

Les donations sous forme de postes enseignants constituent un autre moyen pour les EES de se connecter à l'environnement régional. Il s'agit généralement de chaires de sciences appliquées correspondant aux besoins et aux attentes de l'industrie et de la communauté locales.

A l'Université de Newcastle dans le nord de l'Angleterre, il a été créé une chaire de micro-électronique financée par la société Tyne and Wear Development. A Cassel en Allemagne, l'industrie régionale du recyclage et de la gestion des ressources a financé une chaire de gestion des ressources et d'économie du retraitement à l'Université de Cassel. Aux États-Unis, l'Université de Floride atlantique a créé plusieurs postes de recherche occupés par des spécialistes éminents grâce à un financement mixte public-privé, notamment pour les enseignements municipaux et les soins de santé.

Les EES aident également les collectivités locales à répondre aux problèmes posés par le mouvement mondial des capitaux flottants en proposant par exemple une formation et des conseils sur les investissements autocentrés. Mais il n'est pas certain que le fait de répondre à ces nouveaux besoins de la région soit bénéfique, compte tenu du risque de désinvestissement lié à cette activité.

L'Université de Sunderland au Royaume-Uni a sa propre école de gestion. Au sein de cette école, le département des études japonaises propose à une clientèle variée une formation à la langue japonaise et à la gestion ; de nombreuses entreprises de l'Asie du Sud-Est, Nissan et Fujitsu notamment, ont en effet réalisé des investissements importants dans la région, ce qui crée une demande régionale.

Interfaces de recherche

- ◆ La politique de la recherche adoptée par les EES comporte-t-elle une dimension régionale ?
- ◆ Le service des transferts de technologie a-t-il, outre sa dimension internationale et nationale, un rôle régional ?
- ◆ Quelles sont les formules mises en place (parcs scientifiques, pépinières, services des brevets, etc.) pour commercialiser la base de recherche de l'enseignement supérieur et promouvoir le transfert de technologie entre les EES et les acteurs régionaux ?
- ◆ A-t-on prévu un dispositif permettant de répondre à des besoins spécifiques de qualifications, notamment ceux des PME ?

Un certain nombre d'évolutions récentes incitent les EES à mettre en place des mécanismes leur permettant de commercialiser leur base de recherche et de resserrer les liens entre leur recherche ou leur expertise et l'environnement extérieur. Voici ces évolutions :

- La complexité croissante de la base technologique des entreprises qui les conduit à se tourner vers des sources extérieures de technologie et de savoir pour préserver leur compétitivité.
- Le changement d'attitude des pouvoirs publics qui s'intéressent désormais aux PME, notamment dans les secteurs à forte croissance, qu'ils considèrent comme économiquement porteuses.

- La demande du secteur public qui souhaite rentabiliser son investissement dans la base de recherche des EES sous forme d'une amélioration de la compétitivité des entreprises nationales. De même, les EES ont le souci de compenser la contraction de leur dotation de base en accroissant les recettes qu'ils tirent de la recherche.

Le transfert de recherche entre les EES et les autres acteurs est un processus complexe. Le transfert de recherche et de technologie entre les EES et leurs partenaires ne répond pas à un modèle linéaire : il se présente en réalité sous forme de flux simultanés entre groupes d'acteurs et EES, flux qui vont de la simple interaction ou du consultanat individuels et ponctuels à des activités organisées à l'échelon central. Parmi les formules permettant ce transfert entre les EES et les acteurs régionaux, on peut citer les centres de recherche, les essaimage, les pépinières, les services de conseil et de formation ou les parcs scientifiques, ainsi que les mécanismes d'exploitation des droits de propriété intellectuelle (DPI). Mais il faut bien voir que c'est la fonction enseignante des EES – c'est-à-dire le personnel et les étudiants, les programmes d'enseignement, les stages, les plans d'entreprise, les détachements, etc. – qui assure de la manière la plus efficace le transfert de technologie et de savoir entre les EES et l'environnement extérieur. Les rapports entre la fonction d'enseignement et la fonction de recherche au sein des EES s'en trouvent renforcés.

On peut dire des interfaces de recherche qu'elles se présentent dans la plupart des EES sous forme d'une structure « binaire » évolutive au sein de laquelle de nouvelles unités ou formes d'activités liées au monde extérieur viennent s'ajouter aux unités de base comme les facultés. Ces interfaces permettent l'introduction de nouvelles idées et la promotion d'une culture d'entreprise au sein des EES, notamment dans les unités traditionnelles telles que les départements universitaires. Elles dépendent fortement d'un financement local et régional, activement sollicité par les chefs d'établissement, ainsi que d'une collaboration avec de nombreux partenaires pour l'obtention de ce financement. En outre, introduisant l'esprit d'entreprise dans des départements traditionnellement organisés par disciplines, les nouvelles interfaces de recherche défient les structures actuelles et les formes de gestion des établissements.

Les grandes universités métropolitaines dont les activités de recherche sont largement soutenues par une infrastructure publique de la recherche comptent les exemples les plus réussis de transfert de technologie et de mécanismes d'ouverture. En outre, certains éléments tendent à prouver que les contacts entre les EES et l'entreprise sont par définition non locaux et font intervenir des partenaires internationaux plutôt que des partenaires exclusivement régionaux. Mais la plupart des EES ont adopté explicitement une stratégie dynamique pour soutenir le transfert de technologie et de recherche en direction de l'économie régionale. La section qui suit met en évidence les modalités d'instauration de ces diverses interfaces.

Mécanismes de transfert de recherche dans les établissements

La présence d'un mécanisme central au sein de l'établissement constitue la condition préalable du transfert de technologie des EES vers la région ; cette présence comporte un avantage, le fait qu'elle facilite l'accès à la base de recherche pour les personnes intéressées. Plusieurs EES ont mis en place des « points d'accueil uniques » pour les acteurs régionaux désireux d'accéder à leur base de recherche.

L'Université de Joensuu en Finlande a créé la Fondation de l'Université de Joensuu, entreprise privée qui est actionnaire de sociétés participant au transfert de technologie entre l'université et la région. Cette fondation a bénéficié de dons d'organisations régionales. Elle collabore avec des entreprises du parc scientifique, entité juridiquement distincte de l'université, et elle a bénéficié d'un soutien de la ville et de l'Association des municipalités de Carélie du nord. Même si le parc scientifique est de taille relativement modeste avec ses 50 entreprises, il participe au Centre de relais de l'innovation qui assure un transfert de technologie à l'échelon européen. L'établissement AMK de la région est également associé à ce parc.

L'Université de Newcastle dans le nord de l'Angleterre a mis au point avec succès deux formules de transfert de technologie bien adaptés à la région. La première, « Knowledge House », bénéficie d'une coordination pour l'ensemble des universités du nord-est et sert de point d'accès aux PME désireuses d'accéder à l'expertise universitaire. Le second mécanisme est le Centre régional pour l'innovation dans la conception de l'ingénierie (RCID), qui, en collaboration avec deux autres universités, l'Université de Northumbria à Newcastle et l'Université de Sunderland, propose en matière de dessin industriel des équipements et des services aux quelque 15 PME innovantes de la région. Le RCID opère sous la forme d'un pôle et il est susceptible d'avoir des répliques dans d'autres secteurs de croissance comme la technologie offshore et la micro-électronique.

L'Université de Tromsø dans le nord de la Norvège participe à plusieurs initiatives destinées à renforcer l'interface entre l'université et l'industrie régionale. L'université coopère avec NORUT, institut de recherche régional, l'une des organisations servant de liens entre les universités, l'industrie régionale et les pouvoirs publics. Elle participe également au parc de recherche de Tromsø et à un certain nombre d'initiatives de transfert de technologie comme TEFT qui, moyennant subvention, conseillent les PME ; FORNY, qui encourage les essais ; SMB-kompetanse, qui incite les PME à recruter des diplômés ; ou REGINN qui entend développer le système régional de l'innovation.

La coordination régionale des initiatives prises dans les différents EES comporte un autre avantage en matière de création de valeur ajoutée, celui de regrouper les financements et les expertises, donc d'engendrer des économies d'échelle et d'éviter les redondances.

Le Consortium de politique de la recherche des universités écossaises a été mis en place à partir du Fonds d'initiative stratégique régionale (RSIF) du Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur écossais (SHEFC). Il a pour objectif de permettre aux 13 universités écossaises de collaborer au développement d'une ligne d'action en matière de gestion de la recherche, ligne d'action dont chaque établissement pourrait tirer les éléments qui correspondent aux besoins régionaux. Un agent et plusieurs ateliers diffusent l'information sur les problèmes liés à l'exploitation et à la gestion de la recherche à ancrage régional.

Il a été mis en place, par le biais du RSIF, un programme CONNECT pour favoriser l'exploitation de la base de recherche de l'Écosse, qui est importante, et pour développer des entreprises à forte composante technologique. A partir d'un modèle développé à San Diego aux États-Unis, et sous l'impulsion de l'Université d'Édimbourg, CONNECT bénéficie aujourd'hui du soutien de plusieurs autres universités écossaises, du Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur écossais, des agences de développement économique, des conseillers d'entreprises et des institutions financières.

Dans le nord-est de l'Angleterre plusieurs mécanismes de collaboration ont été mis en place afin de rapprocher les universités régionales de leurs partenaires industriels. L'office régional public, GO-NE, qui a bénéficié d'un financement du FEDER (Fonds européen de développement régional), a joué un rôle clé dans le développement d'une Stratégie régionale d'innovation et de technologie (RITS) visant à établir un lien entre les universités de la région et les besoins de l'industrie. Cette stratégie a été élaborée en collaboration avec le Réseau de soutien technologique du nord-est (NETS) qui regroupe un certain nombre de projets implantés dans les universités.

Le Soutien de l'enseignement supérieur à l'industrie du nord-est (HESIN) est un consortium associant les six universités du nord (et l'université ouverte), qui coopère étroitement avec le Centre régional de technologie, l'industrie locale et les agences locales et qui propose un forum de formation professionnelle pour la coordination des transferts de technologie. Le centre régional de technologie fait partie d'un réseau national de centres de transfert de technologie qui cherchent à rapprocher l'université et l'industrie.

Centres de recherche

Les EES participent de manière très active à la création de centres de recherche qui viennent se superposer aux départements traditionnels axés sur une seule

discipline. Ces centres sont souvent pluridisciplinaires et s'appuient sur des partenariats extérieurs. Ils représentent donc un mécanisme efficace de rapprochement entre les EES et la région.

L'Université de la Nouvelle-Angleterre, qui est la plus ancienne université régionale d'Australie, propose des prestations à la communauté rurale par le biais de centres de recherche, dont l'Institut de recherche sur les entreprises agricoles, l'Unité de génétique et d'élevage, le Centre de développement rural et le Centre de recherche sur la politique de l'eau.

L'Université de Sunderland dans le nord-est de l'Angleterre a créé un Centre de l'industrie, société qu'elle contrôle entièrement et qui lui permet de gérer l'ensemble de ses prestations. Ce projet résulte d'une collaboration entre l'équipe de direction des entreprises, Wearside Opportunity et l'université. Il s'agit d'un regroupement d'entreprises commerciales proposant des formations, des prestations de conseil et de manufacture, une expertise de recherche et des services aux entreprises. On y trouve notamment le Centre des systèmes modernes de manufacture, le Centre des systèmes d'aide à la décision, le Centre de formation à la micro-entreprise, le Centre Magnet et l'Initiative « Make IT grow », qui vise à améliorer les capacités informatiques de 100 entreprises locales.

En Australie, le gouvernement du Commonwealth a adopté en 1990 le programme « Centre de recherche coopérative » et il finance aujourd'hui 62 entreprises de recherche en association dans le domaine de l'ingénierie auxquelles participent les universités, le secteur public et le secteur de l'entreprise. L'activité de ces centres est souvent axée sur l'instauration de contacts entre les spécialités universitaires de recherche et l'économie régionale. On peut en voir un exemple à l'Université du Territoire du nord, où la recherche a pris comme thème le bétail, à l'Université de Tasmanie où l'on travaille sur l'exploitation du bois et la pêche et à l'Université de la Nouvelle-Angleterre, où l'on travaille sur la production de laine et de coton et sur la qualité des viandes.

L'Université de Warwick au Royaume-Uni est un exemple d'interface université-économie qui fonctionne bien ; l'établissement a une attitude résolument « pro-entreprise », ce qui s'explique par le fait que la région des Midlands souhaitait vivement une université qui fût « en prise » sur la réalité. L'université a donc instauré des liens étroits avec l'industrie locale de l'ingénierie et de l'automobile. Elle a créé le Warwick Manufacturing Group (WGM) qui est rapidement devenu le premier centre européen de R-D en ingénierie. WGM assure de manière rentable et efficace le lien entre le département d'ingénierie de l'université et l'industrie.

Brevets

Les EES désireux d'assurer une liaison entre leur recherche et l'environnement extérieur peuvent exploiter les droits de propriété intellectuelle. Les brevets ou licences obtenus pour les produits ou processus tirés des résultats de la recherche donnent lieu à la perception de redevances. Mais ce type d'interface ne revêt généralement pas de caractère local, car il n'est pas facile d'adapter les produits/inventions aux capacités des entreprises opérant au sein de l'économie régionale.

L'Université de Strathclyde en Écosse a mis en place un service de recherche et de conseil (RCS) qui s'intéresse globalement au concept de « commercialisation de la base de recherche » plutôt qu'au seul transfert de technologie. L'option choisie par RCS consiste à exploiter les brevets et licences liés à l'activité de recherche universitaire plutôt qu'à promouvoir l'essaimage. Strathclyde est de ce fait l'une des premières universités à avoir pleinement exploité ses droits de propriété intellectuelle (DPI). Au départ, elle a prospéré grâce aux recettes des brevets déposés dans le domaine de la chimie pharmaceutique, mais elle a entre-temps diversifié son portefeuille, qui comprend désormais plus de 100 produits. En douze ans, les redevances lui ont rapporté £25 millions, soit £0.15 par £1 d'investissement dans la recherche. L'université est convaincue que le fait d'investir dans le développement technologique et dans les DPI est préférable à un investissement dans une création d'entreprise de pointe.

Essaimages et parcs scientifiques

Les EES sont de plus en plus nombreux à commercialiser leur base de recherche en encourageant l'essaimage à partir de la recherche. Plusieurs modèles ont été utilisés pour capitaliser sur le phénomène de l'essaimage. On a accordé des aides financières pour encourager la création d'entreprises et des pépinières d'entreprises et des parcs scientifiques ont été mis en place pour favoriser l'épanouissement de l'entreprise.

Le phénomène des parcs scientifiques est désormais bien attesté et de plus en plus répandu : c'est un moyen de promouvoir la progression de l'esprit d'entreprise et des PME dans le processus du développement économique régional. On y trouve souvent une population d'entreprises de campus dont les EES sont actionnaires majoritaires. Les parcs scientifiques se développent souvent autour de pôles industriels qui exploitent les atouts spécifiques de l'industrie régionale, ainsi que le profil de l'enseignement et de la recherche dans les EES. Mais il faut bien admettre que le parc scientifique ne représente pas obligatoirement la meilleure option en matière de développement régional et que les EES doivent mettre en place des interfaces adaptées au contexte régional si elles veulent gérer correctement l'interface université-recherche. Le nombre des EES associés à un parc scientifique est aujourd'hui très élevé, mais il s'agit souvent de projets immobiliers dans le cadre desquels

les prestations proposées par les EES ne jouent qu'un rôle secondaire par rapport à la qualité de l'environnement bâti. Il convient en outre de bien évaluer l'incidence en matière de création nette d'emplois et de voir si cette création ne provoque pas un déplacement de main-d'œuvre dans la région.

L'Université d'Adélaïde a créé le Centre Thebarton de recherche et développement, qui est l'un des grands parcs scientifiques australiens détenus et gérés par une université. Le centre a désormais 30 entreprises locataires, huit groupes de recherche, huit pépinières d'entreprises et plus de 400 collaborateurs dont 80 docteurs de 3^e cycle. L'université a rentabilisé son investissement en installant ses activités subventionnées de R-D sur des terrains et dans des bâtiments désaffectés.

L'Université de Lappeeranta en Finlande orientale a créé le Centre technologique Kareltek avec le souci de diversifier la base économique régionale qui est fortement tributaire de l'exploitation du bois et d'améliorer le taux de création des PME qui est faible dans la région. Le centre cherche également à améliorer les perspectives d'insertion régionale de ses diplômés en ingénierie. On recense aujourd'hui dans ce centre 70 entreprises employant 450 salariés, dont la moitié sont issus de cette université. Le centre a apporté une contribution non négligeable à la création d'entreprises de haute technologie autour de l'université, essaimage favorisé par la reprise du commerce entre la Finlande et la Russie. Cette initiative a en outre amélioré les chances des diplômés d'ingénierie – qui sinon auraient été « perdus » au profit de la province d'Uusima dans le sud de la Finlande – de trouver un emploi dans la région.

Les pouvoirs publics d'Australie occidentale ont créé le Parc technologique d'Australie occidentale en concertation avec les quatre universités d'Australie occidentale. L'activité y est centrée sur la technologie des logiciels et de l'innovation, l'exploitation minière et les produits pharmaceutiques. Le parc emploie plus de 1 000 salariés et sert de modèle pour le développement d'autres parcs en Australie.

L'Université de Kuopio en Finlande orientale a créé un parc scientifique qui accueille le Centre de recherche Neulanen, l'Institut régional de santé publique, l'Institut finlandais de l'hygiène du travail et le Service géologique de Finlande. Ces établissements forment une communauté d'experts regroupant plus de 1 000 personnes, y compris des docteurs de 3^e cycle. Le parc a aidé l'université à consolider sa réputation de centre d'excellence en matière de recherche sur la santé.

L'Université de Warwick au Royaume-Uni s'est dotée d'un parc scientifique qui accueille 65 entreprises et 1 300 salariés sur une superficie de 20 hectares. Ce parc a connu un tel succès qu'il a été envisagé de créer aux alentours plusieurs parcs satellites et qu'un programme de stage en entreprise a été mis en place pour les étudiants scientifiques de premier cycle. Il a été créé dans le parc scientifique, en collaboration avec le Conseil du comté de Warwickshire, un centre de l'innovation pour faire profiter de l'université et du parc scientifique les petites entreprises récentes axées sur l'innovation ou la technologie, auxquelles on a proposé de petits espaces de travail.

Une interface évolutive

Pour leur contribution au développement régional, les EES adoptent des approches multiples combinant les mécanismes évoqués ci-dessus qui, à leur tour, traduisent l'évolution des besoins de la région. En matière de recherche, les rapports entre un EES et sa région doivent donc être dynamiques et faire appel à des instruments diversifiés : essaimages, parcs scientifiques, centres d'excellence et autres mécanismes d'accès, enfin et surtout enseignement et apprentissage fondés sur l'expérience du travail et un développement professionnel lié à la recherche. Pour que ces rapports soient harmonieux, il convient que les chercheurs et leurs partenaires locaux en tirent bénéfice les uns et les autres, la recherche nourrissant la pratique et la pratique nourrissant la recherche.

Fondée en 1961, l'Université de Twente s'est vu assigner comme mission de créer des liens étroits avec l'industrie pour favoriser le développement de la région d'Enschede à l'est des Pays-Bas, région industrielle ancienne et marginale confrontée au déclin économique. Il a été mis en place plusieurs mécanismes visant à susciter des essaimages à partir de l'université, essaimages coordonnés par un groupe de liaison. Il a tout d'abord été créé un programme de recrutement temporaire de chefs d'entreprise (TOP), qui permet aux jeunes chefs d'entreprise de bénéficier d'un poste à temps partiel à l'université et qui leur permet de développer de nouveaux projets. TOP est cofinancé par l'UE et il a été demandé à l'université de mettre en place des structures de type TOP dans d'autres universités européennes. Une fois qu'elles ont atteint un certain stade de développement, les entreprises intègrent la pépinière du campus – qui bénéficie de crédits des pouvoirs locaux –, puis le Centre de l'entreprise et de la technologie (BTC) et enfin le Parc de l'entreprise et des sciences de Twente, qui est contrôlé par la municipalité. On estime que cette aide à l'essaimage a intéressé 300 entreprises et que l'initiative a permis 1 900 créations d'emplois au cours des deux ou trois dernières décennies. Le processus d'essaimage de l'université s'appuie sur d'autres mécanismes comme le Cercle de technologie de Twente (TKT), qui regroupe une centaine d'entreprises de haute technologie de la région, et le Plan d'essaimage de Twente (UNISPIN) qui propose des ateliers et un projet régional d'essaimage.

L'Université Chalmers de technologie en Suède a créé plusieurs départements, fondations et sociétés pour développer une coopération avec l'industrie. Premièrement, la Fondation Chalmers pour la technologie industrielle commercialise, vend et réalise de la R-D à application commerciale et des programmes spécifiques de formation professionnelle continue. Deuxièmement, la Fondation Chalmers du centre pour l'innovation (CIC) offre une aide à la gestion et au marketing aux chercheurs qui souhaitent essayer ou déposer des brevets. On trouve également au CIC un bâtiment à usage de pépinière, une société de capital-risque et un groupe de contact industriel qui informe les entreprises sur les travaux menés à l'université. Par ailleurs, la Fondation Chalmers pour le parc scientifique crée les conditions d'une collaboration étroite entre les départements de recherche des grandes entreprises et les chercheurs du parc. Le parc scientifique est parrainé par l'université, les autorités locales et la chambre de commerce régionale. Enfin, la Fondation CHAMPS (Programme Chalmers de gestion avancée) assure des programmes de développement professionnel en gestion de la technologie pour les cadres de l'industrie. Les liens entre l'Université Chalmers et l'industrie locale ont également bénéficié d'une action du Conseil national suédois du développement industriel et technique (NUTEK) qui vise à créer des centres de compétence cofinancés par l'université, NUTEK et l'industrie locale. Chalmers dispose désormais de 6 centres qui sont en rapport étroit avec l'industrie.

Gestion des services à la collectivité

Le troisième rôle des EES

Les EES ont de tout temps fourni une contribution à la société civile par les activités *extra-muros* de certains membres de leur personnel (notamment dans les médias, les arts, les instances conseillant les pouvoirs publics, les analyses socio-économiques et technologiques), par des programmes de formation des adultes ou de cours du soir, par la mise à disposition d'installations comme les bibliothèques, les théâtres, les musées et par des cours publics – activités qui correspondent à un « troisième rôle », désormais reconnu, de l'université à côté des fonctions d'enseignement et de recherche. Plus que les autres, c'est sans doute ce rôle de service à la collectivité qui donne leur ancrage régional aux EES. Dans certains contextes, ce rôle reflète le paternalisme des industriels ou philanthropes du 19^e siècle qui accordaient une dotation aux EES pour qu'ils s'établissent dans leur région de résidence, l'objectif étant « d'acculturer » et de « civiliser » la population régionale et locale. Dans d'autres contextes, ce rôle de service à la collectivité locale découle du fait que les EES bénéficient largement des impôts locaux, ce qui leur confère certaines obligations.

Mais ce rôle historique de service à la collectivité est en train de s'étoffer en raison d'un certain nombre d'évolutions convergentes, dans lesquelles on peut discerner l'effet combiné, évoqué au chapitre 2, de la mondialisation et de l'ancrage local. Tout d'abord une sensibilité de plus en plus marquée au caractère mondial, ou du moins pan-national, de questions telles que la dégradation de l'environnement, la pauvreté ou le développement économique a suscité sur l'ensemble de la planète des réponses locales interconnectées. D'où l'apparition d'intitulés d'actions du type « penser globalement, agir localement » ou d'initiatives publiques comme « Action locale 21 ». On constate aussi l'apparition d'un État local ou d'associations locales bénévoles/communales en réponse au déclin de l'influence des structures nationales ou aux déceptions qu'elles engendrent. Par ailleurs, les contraintes budgétaires que connaît la puissance publique à l'échelon national et local suscitent la mise en place

de partenariats entre secteur public, secteur privé et secteur associatif pour le gouvernement des collectivités locales.

Ces évolutions intéressent les EES à double titre. Compte tenu de leur caractère multi-territorial et pluridisciplinaire, les EES sont bien placés pour appréhender les problèmes mondiaux dans une perspective mondiale. Les EES, leur personnel et leurs étudiants assurent aussi des prestations collectives importantes par le biais du bénévolat, du travail sur projets, du mentorat, de leur rôle dirigeant et de leurs analyses. Ce rôle de service public donne aux EES la possibilité d'intervenir dans le gouvernement de la société civile locale. Il va de soi que ce processus n'a pas la même ampleur dans toutes les régions et pour tous les EES. Ce troisième rôle n'en signale pas moins un ancrage régional de plus en plus marqué des EES et l'obligation qui en découle pour eux de prendre leurs responsabilités aussi bien au niveau local qu'aux niveaux national et international. Les points qui suivent évoquent la manière dont les EES assument ce rôle de prestation de services.

Le rôle civique et le rôle dirigeant des EES

- ◆ Dans quelle mesure les EES jouent-ils un rôle dirigeant au niveau local ?
- ◆ Les EES participent-ils localement à des initiatives collectives de croissance et facilitent-ils l'investissement autocentré ?
- ◆ Quelle attitude les EES adoptent-ils : intermédiaires neutres, médiateurs, participants actifs, attitude critique ?

Les EES ont la possibilité d'avoir un rôle actif au sein de la collectivité. Les organisations de promotion du développement régional se tournent de plus en plus vers les EES, dont ils attendent des impulsions, des analyses, des ressources et une autorité. En ce sens, les EES participent aux aspects immatériels du processus de développement en créant des réseaux officiels qui englobent les acteurs clés de la collectivité locale et en injectant leur expertise dans ces réseaux. La participation des EES est de nature à instiller dans ces réseaux un élément de réalisme s'appuyant sur une information objective. En outre, l'accès à certains types de financement et la création d'une plate-forme pour accroître l'activité autocentrée d'investissement passent de plus en plus par le principe du partenariat.

Les EES sont susceptibles de jouer divers rôles au sein de la collectivité. Compte tenu de la multiplicité des rapports et des institutions qui font l'objet de leur engagement, les acteurs régionaux ne les perçoivent pas comme les représentants d'intérêts sectoriels étroits. Mais les EES n'en doivent pas moins se prononcer sur le profil qu'ils désirent adopter. Ils peuvent être soit de loyaux intermédiaires, soit des observateurs impartiaux/détachés, soit des participants actifs, soit des instances critiques qui ne cachent pas leur opinion.

L'Australie nous fournit plusieurs exemples d'EES impliqués dans des organisations qui jouent un rôle moteur dans le développement économique régional. L'Université de Western Sydney met par exemple ses infrastructures de bureaux à la disposition de l'Organisation de développement économique de Western Sydney, dont le Président est un responsable universitaire ; l'Université Southern Cross dans le nord de la Nouvelle-Galles du Sud a créé l'Institut de recherche Southern Cross en partenariat avec la collectivité locale de Northern Rivers pour une recherche sur l'économie régionale ; l'Université Deakin a joué un rôle central dans la création de l'Association Greater Green Triangle Development en Australie méridionale ; enfin, les universités d'Australie méridionale sont toutes parties prenantes dans le Leadership Institute qui développe l'aptitude aux fonctions dirigeantes dans la région.

Les EES proposent à la région des commentaires, des analyses et un accès à des réseaux plus larges par le biais de mécanismes comme les contacts avec les médias ou les cours publics. Ils fournissent également une analyse des avantages concurrentiels spécifiques de la région et contribuent à l'élaboration de la stratégie régionale. Le personnel et les étudiants donnent des impulsions à la société civile locale en participant à des activités bénévoles, en commentant les affaires mondiales dans les médias régionaux et en donnant une analyse stratégique de la société et de l'économie de la région.

L'Université nationale d'Irlande, située à Cork dans le sud-ouest du pays, a lancé en 1992 une initiative de stratégie régionale (RSI), qui coïncidait plus ou moins avec l'instauration d'un pouvoir local par les autorités nationales. La RSI agit en partenariat avec la nouvelle autorité régionale, les autorités du comté et de la ville et la chambre de commerce et elle a été étroitement associée au plan d'action quinquennal de l'autorité régionale. Il a été décidé dans le cadre de ce partenariat d'entreprendre une recherche à long terme sur les questions de développement durable dans les régions périphériques. La participation financière de chacun des partenaires a permis de créer trois postes de chargés de recherche et deux postes de directeurs de recherche. La RSI publie un bulletin de liaison, *Regional Link*, qui diffuse de l'information sur les questions de développement régional dans le sud-ouest de l'Irlande.

A l'Université de Newcastle upon Tyne dans le nord-est de l'Angleterre, le Centre d'études sur le développement urbain et régional (CURDS) s'intéresse de près à la région, notamment à la question du changement économique structurel, à l'analyse du marché de l'emploi et à l'incidence des nouvelles technologies de l'information et de communication, et travaille également à l'échelon européen et national. CURD est à l'origine de textes majeurs sur le nord-est et il publie en collaboration avec des universités voisines la *Northern Economic Review*.

Les EES fournissent également un cadre d'échanges et de diffusion dans le domaine intellectuel et culturel. En ce sens, ils peuvent jouer un rôle important dans l'ouverture et l'internationalisation de la région.

En Espagne, plusieurs EES catalans vont participer au Forum Barcelone 2004, qui constitue pour la société catalane un événement international. Le forum qui a adopté pour devise « Cultures pour la paix » sera un point de rencontre où l'on pourra débattre et réfléchir sur la culture, la paix et le développement durable. Les EES y apporteront leur contribution par le biais d'une collaboration à plusieurs projets scientifiques et culturels dans des secteurs comme les langues et la communication, les nouvelles technologies et l'urbanisme.

Les EES et le service à la collectivité

- ◆ De quelle manière et dans quelle mesure les étudiants participent-ils à des actions à caractère bénévole ou caritatif dans la collectivité locale ?
- ◆ Existe-t-il dans l'EES un mécanisme permettant aux étudiants de se renseigner sur les possibilités de bénévolat et d'action d'intérêt collectif dans la région ?
- ◆ Existe-t-il officiellement un mécanisme établissant un lien entre le service à la collectivité et le programme universitaire d'études ?

Le troisième rôle des EES comporte un autre aspect, la participation à des opérations d'intérêt collectif ou à des actions bénévoles dans la région. La population étudiante en particulier représente une ressource importante pour la communauté locale en termes de bénévolat. Les États-Unis sont à bien des égards à la pointe dans le domaine du bénévolat étudiant grâce à leur modèle d'éducation à la citoyenneté. Ce modèle traduit d'une part le legs historique de la collectivité dans tous les États de la Fédération, d'autre part la tradition des universités à dotation foncière (*Land Grant*) qui se consacrent au service de la collectivité. Il existe officiellement deux programmes visant à intégrer les prestations d'intérêt collectif dans le cursus universitaire : Campus Contact et Campus Outreach Opportunity League (COOL). Le service collectif bénéficie également aux États-Unis d'une promotion par le biais de l'AmeriCorps, du Peace Corps (qui place les étudiants à l'étranger) et du Programme de service national du Président Clinton, ce dernier proposant aux étudiants qui effectuent un service civil une aide financière dans leur études.

L'Université du Wisconsin-Madison aux États-Unis est parvenue à mettre en place le Centre Morgridge, qui est une vitrine pour les prestations d'intérêt collectif de l'université, grâce à une donation de 3.5 millions de US\$ de deux de ses anciens élèves. Le centre abritera, outre la Fondation des anciens élèves, le Service de bénévolat étudiant (OSV) et le Service du décanat étudiant ; il est prévu de l'installer au centre du campus pour bien insister sur l'image de l'université en tant qu'établissement au service de la collectivité. Ce centre aura un triple rôle : soutenir et améliorer l'environnement d'apprentissage en créant des partenariats permettant de faire le lien entre les études académiques et le service à la collectivité ; jouer le rôle de centre d'information sur les possibilités de prestations d'intérêt collectif à l'université ; développer le sens de l'initiative et de la responsabilité chez les étudiants en promouvant la participation à des actions d'intérêt collectif. Le centre renforce l'engagement de l'université par rapport au service à la collectivité, ce qui correspond à sa mission d'établissement à dotation foncière.

Au Royaume-Uni, la collectivité étudiante et l'action bénévole sont coordonnées par Student Community Action (SCA). On recense dans les EES du Royaume-Uni 125 groupes SCA qui proposent plus de 15 000 étudiants bénévoles, dont l'activité génère un revenu économique estimé à £9.6 millions. Les groupes SCA sont une force puissante, mais souvent ignorée, dans le secteur non public, bénévole, de l'action communautaire. Les activités proposées par les SCA vont de la collaboration avec les enfants, les personnes handicapées et les parents isolés, à la participation à des plans pour l'environnement ou à une activité de mentorat dans les écoles locales. Par ailleurs, la semaine annuelle d'attractions au profit d'œuvres de bienfaisance permet de collecter pour les projets SCA quelque £2 millions, qui sont intégralement réinjectés dans la commune. Cette semaine de collecte de fonds aide à cimenter les liens entre les étudiants et la collectivité.

Les EES et les ressources régionales

- ◆ A quelles ressources/installations des EES la collectivité régionale a-t-elle accès ?
- ◆ Cet accès est-il soumis à des contraintes financières ou à des contraintes de temps ?
- ◆ Les EES exercent-ils un contrôle sur l'accès du public à leurs ressources/installations ?
- ◆ Les EES ont-ils prévu un mécanisme permettant une gestion et une commercialisation régionales de leurs infrastructures culturelles ?

Les EES sont détenteurs d'un certain nombre d'actifs physiques comme les bibliothèques, les installations sportives et les espaces artistiques ou culturels. Il s'agit là d'infrastructures qui présentent un grand intérêt pour la région : souvent accessibles au public moyennant une redevance, elles sont susceptibles d'avoir une incidence forte sur la région en termes de revenus et de créations d'emplois. Dans la mesure où le financement de ces infrastructures est souvent laissé à la discrétion des EES et où les pouvoirs publics ne prévoient pas, dans leur dotation globale, de crédits spécifiquement affectés à ce poste, la viabilité économique de ces infrastructures implique souvent un partenariat, notamment financier, avec des acteurs régionaux. L'accès régional aux installations des EES est parfois plus problématique dans les zones périphériques qui ne disposent pas d'une infrastructure éducative, sociale et culturelle très développée.

Le Warwick Art Centre de l'Université de Warwick au Royaume-Uni est le plus grand centre artistique du genre en Grande-Bretagne. Il attire quelque 250 000 visiteurs par an et il comporte une salle de concert, deux théâtres, un cinéma, une galerie d'art, un centre musical et une bibliothèque musicale. C'est grâce à ce centre que la communauté locale a massivement accès à l'université et c'est grâce à lui que cet établissement suburbain a pu résoudre en partie son problème d'isolement par rapport à la collectivité locale.

En Floride, États-Unis, l'Arts and Sciences District de Fort Lauderdale a été conçu avec la participation de gestionnaires de l'Université de Floride atlantique siégeant dans les conseils de développement, les instances consultatives et les commissions publiques. Ce complexe de 55 millions de US\$ comprend un centre d'arts du spectacle qui propose des comédies musicales ou des spectacles pop nationaux, mais aussi des productions universitaires. Comme les autres infrastructures culturelles de Floride atlantique, le district a une incidence économique significative au niveau de la région, incidence estimée à 140 millions de US\$.

Les EES offrent des ressources importantes à la région par le biais de leurs associations étudiantes (AE). Ces associations ont été créées avant tout pour la population universitaire, mais la plupart d'entre elles proposent à un public plus large l'accès aux infrastructures et aux manifestations, car elles bénéficient d'une licence d'exploitation pour les spectacles publics et, dans certaines limites, d'une licence de débit de boissons. Les AE jouent un rôle central au niveau du loisir régional, car elles proposent des spectacles de théâtre, des spectacles musicaux avec orchestre ou des soirées dansantes, mais aussi des consommations alcoolisées jusqu'à une heure avancée. En tant que centre majeur de loisir, elles peuvent faire beaucoup pour la notoriété culturelle d'une ville ou d'une région.

Mais les AE sont susceptibles de subir les mêmes restrictions budgétaires que l'ensemble des EES. Les coupes successives dont est victime leur dotation globale les placent devant une alternative : soit assurer leur viabilité financière en étoffant leur portefeuille d'activités de loisir, soit risquer la fermeture. Il est très fréquent que les AE choisissent d'étoffer leur activité entrepreneuriale pour conforter leur situation financière en réalisant des recettes du troisième type, ce qui les amène à devenir de grandes entreprises de spectacle en partenariat avec d'autres acteurs régionaux, ceci afin de toucher un public plus large sur l'ensemble de la région.

L'Université de Coventry en Grande-Bretagne vient d'investir £2.5 millions dans le développement d'une boîte de nuit ultra-moderne, The Planet, au cœur de la ville. Cette opération s'inscrit dans la stratégie de l'association étudiante qui souhaite créer des recettes supplémentaires et quitter les installations inadaptées du campus pour se développer. Le night-club est géré comme un club privé, mais l'accès au statut de membre est public. Cet investissement dans une activité non universitaire montre que l'AE a su percevoir l'évolution de la demande au sein de la population jeune de la ville et y répondre pour exploiter financièrement ce segment particulièrement lucratif du marché du loisir que constituent les sorties nocturnes.

Les EES détiennent et gèrent souvent des installations d'intérêt régional qui mettent en évidence certains aspects de la culture régionale. Dans ce rôle, les EES sont les gardiens de la vie culturelle de la région. Mais les crédits, notamment publics, destinés à cette activité sont rares. Dans un tel contexte, les sources de

financement régionales et locales peuvent se révéler décisives. Les EES ont parfois intérêt à gérer et commercialiser en commun leurs infrastructures artistiques, culturelles et sociales ouvertes au public par le biais d'un consortium indépendant réunissant des universitaires, des professionnels et des gestionnaires de biens.

L'Université de la Nouvelle-Angleterre en Australie abrite le Historical Resources Centre, centre de ressources majeur pour toutes les recherches historiques sur la région de la Nouvelle-Angleterre. On y trouve des documents attestant de l'activité des premiers colons et du matériel relatif à la culture aborigène. Elle abrite également l'Aboriginal Cultural Centre and Keeping Place, dont la mission consiste à renforcer la culture aborigène et à améliorer les relations entre les Aborigènes et les communautés plus vastes.

La collaboration entre EES et la division du travail à l'échelon régional pour la gestion des infrastructures peuvent apporter une contribution décisive et garantir l'accès à des ressources cruciales, notamment dans les zones rurales ou périphériques, dont l'accès à des infrastructures telles que les bibliothèques et les services informatiques est faible. Comme dans le secteur de l'enseignement, les EES d'une région sont souvent contraints de collaborer avec des partenaires extérieurs pour développer un portefeuille d'installations et de services adaptés aux besoins régionaux. La mobilisation régionale de fonds que permet une telle collaboration est susceptible d'élargir la gamme des installations accessibles aux étudiants du campus et donc d'améliorer leur vie d'apprenants ; parallèlement, l'implication résolue dans la collectivité locale est susceptible d'enrichir les étudiants et les enseignants. Ce troisième rôle n'est pas une voie à sens unique.

Les trois universités de Finlande orientale collaborent pour améliorer l'accès aux ressources de bibliothèque dans cette zone à faible densité de population. Les trois bibliothèques sont très différentes, ce qui reflète la spécialisation de chacun d'entre elles : le prêt inter-universitaire est donc l'une de leurs fonctions majeures. Les prestations de ces bibliothèques sont accessibles aux étudiants de l'université ouverte, aux étudiants de l'établissement AMK, aux écoles et aux hôpitaux locaux, ainsi qu'aux particuliers qui ont une carte de membre.

Conclusions

L'engagement régional : éléments moteurs et éléments retardateurs

Ce rapport a mis en évidence l'influence des contextes régionaux et nationaux sur la capacité de réponse aux besoins régionaux. En ce sens, chaque EES est confronté en matière d'engagement régional à un ensemble particulier d'éléments moteurs et d'éléments retardateurs. Ces éléments sont déterminés par les caractéristiques du contexte national et régional et par l'évolution interne de l'établissement.

Dans une enquête récente sur les universités du Royaume-Uni, il a été demandé aux principaux responsables d'identifier les facteurs qui pèsent positivement ou négativement sur l'intensification de l'engagement régional. Il en ressort que les principaux facteurs favorables sont l'accès à de nouvelles sources de financement, la nécessité d'élargir l'accès et d'entretenir de bons contacts avec les utilisateurs de la recherche. On voit toutefois se manifester un écart marqué entre universités « anciennes » et universités « nouvelles » (anciens instituts polytechniques), dans le sens où les premières privilégient la fonction de recherche et en font leur moteur principal, alors que les secondes privilégient la fonction enseignante. En ce qui concerne les facteurs négatifs, les principaux sont le caractère restreint des flux financiers destinés à l'engagement régional, l'absence d'implication/d'incitations au niveau du personnel et la multiplicité des acteurs régionaux.

Dans les sections suivantes, on met en évidence les principaux facteurs qui favorisent ou qui entravent un accroissement de l'engagement régional, ces éléments pouvant être communs à de nombreux EES placés dans un contexte national et régional différent.

Éléments moteurs pour l'adoption d'un rôle régional

Enseignement

- Liens historiquement forts entre l'établissement, sa base économique locale et le pouvoir municipal ou local, liens qui peuvent coïncider ou ne pas coïncider avec une région formellement définie.

- Capacité d'attirer l'investissement autocentré de sociétés susceptibles de collaborer avec des universitaires.
- Amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés au niveau régional entraînant de meilleurs résultats par rapports aux grands indicateurs de performance et une plus grande probabilité de collaboration avec les entreprises.
- Extension des formations de post-diplôme, professionnelles et à temps partiel pour créer des recettes supplémentaires.
- Recrutement de responsables universitaires dans les agences et dans les initiatives régionales.
- Participation à des activités régionales créatrices de recettes qui montrent une certaine flexibilité dans le renouvellement de l'offre d'enseignement.
- Augmentation du nombre des étudiants travaillant à domicile pour éviter l'endettement.
- Mise en place de nouveaux « itinéraires » pour les étudiants par le biais de dispositifs favorisant l'accès, l'exemption, les cycles courts, etc.
- Progression de la demande émanant d'étudiants âgés et atypiques qui sont installés dans la région et qui vont probablement y rester.
- Dynamique créée par l'insertion d'un nombre significatif de diplômés dans les entreprises locales et par la participation d'étudiants à l'économie locale dans des emplois à temps partiel, des stages et des travaux sur projet.

Recherche

- Dynamique perçue de l'action des pouvoirs publics pour promouvoir les liens avec l'industrie.
- Régionalisation de la politique nationale de développement et de transfert de technologie par le biais de forums régionaux traitant de développement économique.
- Intervention, notamment des pouvoirs publics, pour demander aux EES de s'impliquer, cette implication étant un préalable à l'octroi d'une aide économique dans le cadre d'une procédure sélective.
- Liens étroits entre les EES et le secteur de la santé.
- Dans le contexte de l'Europe, financements émanant du FEDER ou du Fonds social.

Éléments freinant l'implication dans le développement régional

Enseignement

- Demande portant sur des enseignements qui ne s'harmonisent pas totalement avec les nécessités du développement régional, du moins telles qu'elles sont définies par les agences en place.

- Mesures publiques de plafonnement concernant le nombre d'étudiants bénéficiant d'un financement public – mesures susceptibles de contraindre les établissements à adopter un schéma d'offre éducative obéissant à une logique nationale.
- Faiblesses de la stratégie régionale de développement économique, qui affectent tous les acteurs.
- Système d'avancement et autres formes de récompense dissuadant les universitaires d'investir du temps dans la conception et l'encadrement de cycles professionnels courts, d'enseignement non sanctionnés par un diplôme ou de formules ouvertes et de cours à distance.
- Contenus et modalités d'instruction au niveau des premier, deuxième et troisième cycles dont l'accréditation est assurée par des instances professionnelles peu soucieuses de développement régional.
- Inquiétude devant la « baisse du niveau » considérée comme liée à la diversification des enseignements au niveau des premier, deuxième et troisième cycles, inquiétude qui peut inciter à demander un niveau de référence plus strict au niveau national/international.
- Faiblesse des contacts, au niveau de l'exécution ou des applications, entre les universitaires et leur hiérarchie se traduisant par le fait que les initiatives en matière d'action régionale sur lesquelles les responsables se sont mis d'accord ne sont pas suivies d'effet au niveau de l'enseignement.
- Dispositif de financement de l'enseignement ne faisant aucune place aux critères régionaux.
- Projets régionaux de collaboration au coût initial excessif ou impliquant un trop gros sacrifice de temps de la part des responsables, alors que le financement n'est assuré qu'à court terme.
- Conception selon laquelle les nouveaux programmes de premier cycle, qui tiennent compte des besoins régionaux, se mettraient en place au détriment des programmes établis.
- Financement régional qui ne couvre pas le coût de développement des nouveaux programmes.
- Nombre trop peu élevé d'acteurs désireux de créer dans la région un pool de qualifications par crainte que l'amélioration des qualifications ne se traduise par une plus grande mobilité individuelle des actifs et n'incite ceux-ci à préférer le marché de l'emploi national/international au marché régional.
- Nombre insuffisant de bourses d'étude de troisième cycle financées par l'État, alors même que les critères de répartition des bourses existantes ne tiennent historiquement pas ou guère compte des besoins régionaux.
- Problème posé par l'ajustement des compétences des diplômés par rapport aux besoins de qualifications des employeurs locaux, notamment des PME.

Recherche

- Programme de recherche fortement influencé par les conseils de la recherche et les priorités nationales des pouvoirs publics.
- Avancement du personnel universitaire lié à une recherche de notoriété nationale/internationale, sans que le personnel soit incité à appliquer les résultats de sa recherche à la solution des problèmes qui se posent dans les entreprises locales.
- Absence de liens entre la ligne d'action élaborée au sommet de la hiérarchie et les programmes de recherche adoptés par les individus ou les groupes des échelons inférieurs (qui s'identifient moins avec leur établissement), ce qui compromet la réalisation des « priorités » régionales.
- Le financement de la recherche est actuellement sélectif et il le deviendra sans doute de plus en plus, ce qui confère un avantage aux établissements « hauts de gamme » qui en règle générale ne placent pas les intérêts régionaux au centre de leur mission.
- Le programme-cadre communautaire de R-D, les ministères nationaux et la plupart des fondations qui financent la recherche n'exigent ni ne récompensent généralement une identification étroite avec le développement régional ou les problèmes régionaux.
- Les commanditaires de la recherche se fondent généralement, pour accorder un financement, sur la qualité ou sur la réputation de personnalités clés ; l'incidence régionale n'est pas prise en compte. Le financement ne privilégie donc pas obligatoirement dans les EES les secteurs de la recherche où les besoins de développement sont les plus sensibles.
- Les agences régionales n'ont pas à leur disposition une masse de crédits suffisante pour parrainer des programmes de recherche importants centrés sur les besoins régionaux.
- Les universitaires ont une attitude très arrêtée dès qu'il s'agit d'évaluer la qualité de la recherche lors de l'examen par les pairs. Il leur arrive de se prononcer contre un projet à orientation régionale, soit en raison de son caractère jugé trop « provincial », soit parce qu'il fait double emploi avec des travaux menés ailleurs au lieu de défricher un territoire vierge, soit encore parce qu'il semble relever davantage de la recherche « appliquée » que de la recherche « fondamentale ».
- Les réseaux informels, qui peuvent par ailleurs déterminer dans une large mesure le succès ou l'échec d'une recherche, ont une base nationale ou internationale qu'ils entretiennent par le biais de conférences ou d'associations regroupant les chercheurs de la même discipline, par le biais du système de l'examen externe et par l'appartenance aux mêmes commissions nationales.
- Les crédits accordés par l'industrie proviennent généralement des unités de R-D du siège central et ne prennent pas obligatoirement en compte

les besoins des unités sectorielles. Les régions périphériques, où l'on ne trouve guère d'unités de R-D de grosses entreprises, en sont particulièrement affectées.

L'apparition de nouvelles formes d'établissements

Ce qui ressort nettement de la façon dont les EES répondent aux besoins régionaux, c'est l'apparition de nouvelles formes de gestion et de nouvelles formes d'établissements. Il est clair que les menaces extérieures amènent de nombreux établissements à évoluer, notamment du fait qu'ils sont en train de perdre le monopole de l'enseignement, de la recherche et du service public. Les fonctions traditionnellement réservées de l'université sont désormais assumées par une gamme considérablement élargie d'acteurs. En matière d'enseignement, l'objectif de l'apprentissage tout au long de la vie se traduit par le fait que l'apprentissage ne se cantonne plus dans la salle de cours et peut intervenir n'importe où ; du point de vue de la recherche, la diffusion de l'information et de l'expertise est assurée par une multiplicité d'établissements publics ou privés, de cellules de réflexion ou d'unités chargées d'élaborer une ligne politique ; du point de vue des services, les organisations du secteur public, privé ou bénévole qui participent à une activité d'intérêt collectif sont nombreuses.

Les EES sont nombreux à répondre à ces menaces extérieures par un processus d'évolution interne. Cette transformation a suscité toute une terminologie : on parle d'entrepreneuriat, d'université « réceptive » ou de région apprenante. Mais on constate des écarts marqués d'un EES à l'autre en ce qui concerne l'adoption de ces formes nouvelles. A une extrémité de l'éventail on trouve les universités anciennes, plus traditionnelles, qui ont perdu le contact avec l'environnement local ; à l'autre extrémité, les établissements, souvent plus récents, qui adoptent délibérément une attitude locale ou régionale et qui sont souvent à l'avant-garde de l'évolution. Les EES que leurs spécificités placent des deux côtés de cette ligne de démarcation se trouvent confrontés à de grosses difficultés de restructuration lorsqu'ils cherchent à rééquilibrer leur portefeuille d'activités. Mais quelle que soit la catégorie dans laquelle se range l'établissement, l'un des moteurs du changement est incontestablement l'exigence d'un accroissement de l'engagement régional.

Le concept de « région apprenante » est au cœur de ce rapport. Les EES ont de toute évidence un rôle à y jouer et une incitation à y participer, surtout du fait que le programme d'action régional s'attache à la mise en place d'établissements d'enseignement supérieur réceptifs, entrepreneurs et apprenants qui répondent aux besoins régionaux. Par une heureuse coïncidence, les intérêts des universités et les intérêts de la région se trouvent donc converger. Cette convergence a été très bien formulée par Duke dans une note de synthèse adressée à une conférence de l'IMHE sur l'apprentissage à tout âge. Ces propos constituent une excellente conclusion au rapport :

« Pour les universités, la région apprenante est sans doute la plus grande découverte de cette fin de siècle. En termes pratiques, cela veut dire

qu'il faut combiner la compétition au sein du 'nouvel environnement de l'entreprise' et la collaboration ; favoriser et soutenir les personnalités 'cosmopolites' capables de dépasser les limites universitaires et de dialoguer efficacement avec d'autres organisations de culture différente ; favoriser le changement culturel de manière à ce que les universités puissent parler et collaborer avec des partenaires aux traditions et aux convictions différentes à mesure qu'apparaissent de nouvelles organisations apprenantes et qu'elles enrichissent de concert leurs diverses zones ou régions apprenantes qui s'interpénètrent. »

Recommandations

Recommandations aux pouvoirs publics nationaux

Dans un État unitaire non doté de structures régionales de gouvernement, le développement du territoire remet en question une répartition ministérielle des responsabilités fondée sur la fonction. Dans un tel contexte, l'amélioration de l'écoute des EES vis-à-vis des besoins régionaux passe inévitablement par le dialogue et la collaboration entre ministères. En ce qui concerne les universités, c'est généralement le ministère de l'Éducation, ou bien une instance quasi autonome placée sous son contrôle, qui en assure le financement, mais le programme des universités en matière d'action régionale touche au domaine de plusieurs ministères comme l'industrie, les sciences et les technologies, l'emploi et le marché de l'emploi, l'intérieur/les affaires locales, la culture et le sport. Dans leurs rapports avec les universités, ces ministères ont parfois affaire à des interlocuteurs différents (un adjoint du président peut avoir en charge la recherche et les contacts avec l'industrie, un autre les affaires culturelles). Les EES reproduisent donc la division des tâches au sein des ministères. La discussion qui suit est centrée sur le ministère de l'Éducation, mais elle évoque le cas échéant les autres ministères.

Géographie de l'enseignement supérieur

Les établissements ont à faire individuellement le bilan de leur engagement régional, de même que le ministère de l'Éducation se doit de réunir l'information de base sur la géographie de l'enseignement supérieur dans les limites du territoire national. La plupart des ministères procèdent certes à une collecte de données sur le système d'enseignement supérieur, mais il est fréquent que ces données ne comportent pas d'indications géographiques. L'une des tâches essentielles consiste donc à voir précisément pour l'ensemble du système d'enseignement supérieur le type d'enseignement dispensé et le lieu de cet enseignement, l'origine géographique des étudiants et le point d'insertion des diplômés dans le marché de l'emploi. Ces données doivent être croisées avec les données régionales relatives au taux de fréquentation de l'enseignement supérieur et à la structure de l'activité économique et professionnelle pour détecter les secteurs où l'offre est soit excédentaire soit déficitaire.

Ce bilan s'intéressera plus particulièrement aux modalités de transition entre les échelons du système – école, enseignement postsecondaire/professionnel, centres universitaires, enseignement supérieur, troisième cycle – afin de déterminer dans quelle mesure le schéma régional de l'offre favorise ou freine l'accès des étudiants et leur progression. Bref, il faut que l'analyse géographique insiste sur l'idée que le programme de l'apprentissage à tout âge se doit de prendre en compte les besoins des personnes de la localité.

Dialogue interministériel

Au sein des ministères, on est de plus en plus sensible au lien entre les qualifications et la compétitivité régionale. Dans un rapport récent de l'OCDE consacré à ce thème, l'adjoint au Secrétaire général note que « le bien-être économique des nations conjugue la vitalité et la compétitivité économique des régions ... mais ... certaines régions sont dynamiques alors que d'autres sont confrontées à un désajustement entre les entreprises et les établissements ». Si un dialogue est engagé sur ce point entre le ministère de l'Emploi et les entreprises, l'enseignement supérieur est souvent absent de ce débat. Il convient de remédier à cette lacune.

La situation se présente de manière totalement différente en ce qui concerne le rôle des universités dans le transfert de technologie, y compris au niveau régional, qui est désormais bien pris en compte par le ministère de la Technologie. Cela tient d'une part au phénomène de la Silicon Valley qui a suscité de nombreuses expériences similaires de parcs scientifiques dans les universités et d'autre part à l'action des pouvoirs régionaux préoccupés par la répartition inégale, notamment au sein de l'Union européenne, des capacités de développement technologique. Le transfert de technologie par le processus d'enseignement et d'apprentissage – dont les effets sont plus marqués à l'échelon local – est un problème qui doit être abordé dans le cadre d'un dialogue entre le ministère de la Technologie et le ministère de l'Éducation.

Enfin, il est un point du programme d'action national qui intéresse directement ou indirectement les universités à l'échelon régional, même si leur contribution est rarement reconnue par le ministère compétent : il s'agit de la culture et du sport. Les bibliothèques, musées, galeries d'art et installations sportives des universités, ainsi que le public étudiant et sa participation à ces activités au sein de l'université, représentent une contribution majeure qui doit faire l'objet d'une reconnaissance, d'une planification et d'un soutien financier.

Incitations et programmes de financement pour le développement régional et les EES

Il convient de mettre en place des incitations et des programmes de financement pour encourager les EES à adopter des programmes/projets comportant explicitement une dimension régionale et visant à renforcer l'activité de coopération avec la région. Cela passe notamment par la promotion de forums régionaux rassemblant un large éventail d'acteurs régionaux.

Il faut en outre que les pouvoirs publics promeuvent les partenariats et le dialogue entre les prestataires régionaux d'enseignement, notamment entre les écoles et les établissements de formation postsecondaire ou supérieure. Un tel mécanisme est indispensable pour soutenir et encourager la mise en place d'un système régional d'apprentissage au sein duquel les prestataires coopèrent au développement régional.

Recommandations aux pouvoirs locaux et régionaux

Comprendre ce qu'est l'enseignement supérieur

Pour de nombreuses autorités publiques opérant à l'échelon local ou régional, l'université reste une « boîte noire ». Il est rare que l'on perçoive bien la motivation des enseignants-chercheurs universitaires, le mode de direction et de gestion de l'établissement ou le mécanisme du financement par l'instance centrale. L'une des tâches essentielles des EES est précisément de fournir des explications sur ce point, mais les autorités régionales doivent de leur côté chercher à s'informer sur l'enseignement supérieur. A cette perception globale doit venir s'ajouter une connaissance détaillée des activités d'enseignement et de recherche dans les EES, de manière à ce que dès l'instant où une occasion se présente – l'arrivée potentielle d'un investisseur par exemple –, les agences de développement voient rapidement à quelle section de l'université s'adresser pour la faire participer au processus de négociation. Cette information et cette compréhension réciproques sont la condition nécessaire sinon suffisante d'une action efficace mobilisant les ressources de l'université au bénéfice du développement régional.

Expertise des EES et analyse régionale

Pour instaurer cette relation, on peut envisager une recherche assurée conjointement par les EES et les autorités locales et régionales, sur les atouts et les faiblesses de l'activité économique. Les EES sont les dépositaires d'un savoir concernant les évolutions technologiques, économiques et sociales à venir et il convient d'exploiter ce savoir pour préciser l'image que la région a d'elle-même et de sa position dans le monde et pour repérer d'éventuelles orientations futures. Les EES peuvent jouer le rôle de porte d'accès à l'information mondiale et moduler cette information de manière à répondre aux besoins respectifs des différents secteurs de l'économie régionale.

Il conviendrait que les pouvoirs publics explorent en concertation avec les EES les formules permettant de tirer parti de ce savoir, au niveau stratégique et opérationnel. En termes de stratégie, on peut songer par exemple à des conférences de recherche réunissant dans le cadre régional un certain nombre d'universitaires et de représentants du secteur public ou privé. Au terme de ces manifestations, des universitaires pourraient être invités à se joindre à l'équipe chargée de définir une stratégie régionale commune. Au niveau opérationnel, il conviendrait de mettre en place des points d'accueil

comportant une base de données relative à l'expertise des universités, de manière à ce que les PME, mais aussi les petites organisations publiques et privées, aient accès au savoir universitaire. Enfin et surtout, il conviendrait que les instances publiques se préoccupent activement de nommer des universitaires dans les instances consultatives chargées de donner une orientation aux divers aspects, qu'ils soient économiques ou culturels, du développement régional.

Intégration des EES dans les plans et programmes d'action régionaux

A l'analyse de la région et au transfert de technologie doivent succéder des plans ou programmes d'action intégrant l'expertise de l'université. On peut partir du principe que sur chacun des grands points d'un programme de développement la participation active de l'université sera requise. Dans la recherche d'investissements autocentrés, l'université peut être partie prenante des délégations à l'étranger. En ce qui concerne les programmes régionaux de développement technologique, les universités auront l'occasion de proposer leur expertise et de participer au processus d'innovation concernant les produits et les processus par le biais d'une prestation de conseil, de stages étudiants ou du développement de la gestion. Au niveau de l'amélioration de la compétitivité régionale par l'élévation du niveau de qualification, la rétention ciblée des diplômés et les actions de formation professionnelle continue vont avoir leur place. Du point de vue du développement culturel, on peut envisager une planification conjointe pour la mise en place d'un enseignement non professionnel et pour l'ouverture au public des installations universitaires. En ce qui concerne enfin le développement des capacités régionales, on peut songer à mobiliser le personnel et les infrastructures universitaires pour promouvoir un débat public.

Soutien financier aux projets en collaboration

Les instances nationales de financement doivent prévoir des crédits spécifiques pour permettre aux EES d'assumer leur troisième rôle : on peut imaginer de même que les autorités régionales, qui souhaitent instaurer de nouveaux rapports avec les EES, appuient leur demande par un soutien financier. Les formes envisageables sont multiples, mais l'essentiel est d'aider les EES à mettre en place une formule d'interface régionale qui soit viable dans le long terme. Les actions évoquées précédemment sont souvent grosses consommatrices de ressources et représentent une charge considérable pour la hiérarchie universitaire, qui est déjà très sollicitée. Les financements au titre du « troisième rôle » émanant des gouvernements nationaux et d'instances comme l'Union européenne sont souvent à court terme et ciblés sur un projet : les autorités régionales et locales peuvent jouer un rôle décisif et assurer la viabilité des engagements de l'université en soutenant financièrement le processus de soumission d'offres.

Recommandations aux EES

Dans toute la zone OCDE, les activités autonomes d'enseignement et de recherche des universités financées sur fonds publics subissent des pressions de plus en plus fortes de la part des pouvoirs publics et de l'électorat. Les orientations se sont modifiées : du simple désir d'élever le niveau général de formation de la population et le volume de la recherche scientifique, on est passé au désir d'exploiter l'enseignement et la recherche universitaires pour atteindre des objectifs économiques et sociaux précis. Ce besoin de spécificité ne se manifeste nulle part avec autant de clarté que dans le domaine du développement régional. Les universités ne peuvent plus se contenter d'être implantées *dans* une région, il leur est désormais demandé de contribuer au développement *de* la région. On se préoccupe donc à la fois de repérer l'incidence passive des ESS en termes d'emplois directs et indirects et de mettre en place des mécanismes permettant de mobiliser les ressources des universités pour contribuer au processus de développement. On voit poindre là incontestablement un troisième rôle pour les universités (outre l'enseignement et la recherche), troisième rôle qui est susceptible de remettre en cause des traditions bien ancrées en matière de direction d'établissement. Les paragraphes qui suivent esquissent un programme d'action pour les EES soucieux de prendre ce rôle au sérieux.

Inventaire des liens régionaux

La solution passe au départ par un inventaire direct des liens régionaux du point de vue de l'enseignement, de la recherche et de la participation aux affaires publiques régionales. L'une des tâches les plus élémentaires consiste à repérer l'origine géographique des étudiants, les programmes universitaires pour lesquels ils se sont inscrits et le devenir des diplômés par profession, par secteur d'activité et par localisation géographique. Un recours judicieux aux données externes devrait permettre à l'université de préciser sa part de marché par rapport aux effectifs nationaux d'étudiants et de diplômés, sa contribution à l'élévation du niveau de l'enseignement supérieur dans la région ou du niveau des qualifications sur le marché régional de l'emploi. L'université doit chercher à instaurer un mécanisme de suivi longitudinal des étudiants, y compris dans leur carrière ultérieure, et à utiliser cette information pour orienter ses programmes d'études.

En matière de recherche, il convient de dresser un tableau géographique de la collaboration avec les utilisateurs et les bénéficiaires. Là encore, il conviendra de recourir à des analyses comparatives pour repérer les entreprises ou organismes ne figurant pas sur la liste. On recensera au sein de l'université les départements participants, l'objectif étant là encore de repérer les lacunes éventuelles.

En ce qui concerne la contribution de l'université aux affaires publiques régionales, on peut dans l'optique du bilan recenser les universitaires impliqués dans la vie politique, ou intervenant dans les médias, le secteur bénévole, le secteur artistique ou dans d'autres établissements d'enseignement. Il conviendra

de bien distinguer entre l'intervention informelle à titre individuel et l'intervention officielle de l'université dans le cadre d'un dispositif de partenariat.

Si l'on veut améliorer le profil de l'université, l'une des premières étapes consistera à faire le point sur les liens existants et à diffuser l'information correspondante dans la région. Une publicité interne serait également souhaitable pour que l'ensemble du personnel soit au courant de l'importance et de la signification de l'engagement régional. Cet effort d'information constitue le prélude indispensable à l'auto-évaluation par l'établissement de sa propension et de sa capacité à répondre aux besoins régionaux.

Auto-évaluation de la capacité à répondre aux besoins régionaux

L'auto-évaluation comporte plusieurs volets :

- *Synthèse* : L'université prend-elle en compte le fait que le développement territorial est par définition un processus large qui englobe l'écologie, la technologie, l'environnement et les aspects sociaux, culturels et politiques ? L'université est susceptible d'apporter une contribution large, notamment en mettant en évidence les relations entre ces secteurs. L'engagement régional lui donne en effet l'occasion de réaffirmer son unité en tant qu'établissement et son implantation géographique.
- *Ciblage* : Quelle contribution spécifique l'université apporte-t-elle au programme d'action régional ? Quelle que soit l'étendue éventuelle de sa contribution, elle se doit de donner la priorité aux secteurs dans lesquels cette contribution au développement de la région sera la plus rentable.
- *Identité géographique* : Quels sont les aspects originaux de la région auxquels l'université peut apporter sa contribution ? Ce sont des facteurs de type global, économique, technologique, social et culturel qui donnent son impulsion au processus de développement, mais les interactions qui en résultent par rapport aux trajectoires individuelles du développement régional sont très diverses. Il conviendra que l'université se fasse une image exhaustive de sa région pour repérer les possibilités d'engagement.
- *Politique régionale* : Quels sont les principaux moteurs de la politique régionale ? Les agences régionales et nationales adoptent des séries de mesures en matière de développement régional. Il importe que l'université ait une perception précise de ces mesures et qu'elle repère les secteurs dans lesquels elle peut soutenir et renforcer cette visée politique.
- *Enseignement et apprentissage* : L'image du marché régional de l'emploi influe-t-elle sur l'organisation des programmes d'enseignement ? Certaines universités prévoient certes des mécanismes qui leur permettent de répondre aux exigences du programme régional de recherche, mais ils semblent que les progrès soient plus lents en ce qui concerne la liaison entre l'enseignement et les besoins régionaux.

- *Programme* : L'engagement régional est-il désormais intégré dans le programme normal de l'université ? Il arrive que les universités mettent en place des points d'accueil (notamment par le biais des services du développement régional), mais on peut se demander si cette démarche se répercute au niveau de l'enseignement et de la recherche.
- *Communication* : L'université communique-t-elle sur les nécessités et les priorités régionales ? Son engagement stratégique mis à part, l'université verra se présenter des possibilités internes ou externes d'engagement régional, possibilités dont l'ensemble de l'établissement devra être informé. Cette communication pourra se faire par voie de bulletins d'information, de courriers électroniques ou de forums.
- *Recherche et information* : L'université propose-t-elle à la région une information intégrable dans la planification ? Si elle veut influencer sur le programme d'action régional, l'université devra exploiter les informations qu'elle tire de son réseau mondial et de ses informateurs extérieurs et adapter cette information aux besoins régionaux.
- *Capacité de réponse* : L'université est-elle en mesure de répondre rapidement à des besoins régionaux imprévus ? Le développement économique est à la fois une question de stratégie et une question d'opportunité. Si la région ne profite pas des ouvertures qui se présentent (lancement d'une nouvelle technologie, projet d'investissement, incitation budgétaire nouvelle ou nouveau dispositif réglementaire par exemple), d'autres en profiteront à sa place. L'université devra prévoir un mécanisme de réponse et créer par exemple des enseignements ou des programmes de recherche nouveaux.
- *Rôle dirigeant* : L'université joue-t-elle un rôle dirigeant dans la région ? Les universités peuvent à la fois s'adapter au dispositif politique existant et proposer des objectifs nationaux et régionaux. Il s'agit donc pour elles de faire passer davantage de bonnes idées dans le processus politique, mais aussi de mettre en place les capacités nécessaires pour faire avancer ces idées.
- *Collaboration* : A-t-on prévu une procédure pour promouvoir la collaboration inter-universitaire ? Les universités d'une région donnée ont tout intérêt à faire progresser la participation au processus de l'apprentissage à tout âge. L'extension du « marché » est préférable au mercantilisme et cela passe par une collaboration à (et entre) tous les échelons du système éducatif, y compris les écoles et les centres universitaires.
- *Partenariats* : Les partenariats ont-ils un objectif bien défini ? Les partenariats s'inscrivent dans le long terme ; d'une simple identification des sources de financement complémentaire on doit passer à un dialogue influant sur le comportement des participants.
- *Culture d'établissement* : Les EES et les autres acteurs régionaux ont-ils une culture d'établissement et une pratique suffisamment proches pour pouvoir s'engager et dialoguer de manière active ? Les sections

interdisciplinaires constituent un bon moyen d'ancrer dans la culture d'établissement les pratiques qui encouragent un meilleur engagement régional.

Le fait de répondre à ces questions est susceptible de faire apparaître des points sur lesquels un changement de l'organisation et des processus s'impose. Ce sont ces points qui vont être abordés maintenant.

Mise en place d'un mécanisme interne d'engagement régional

Les EES sont généralement des organisations faiblement coordonnées. Les universitaires s'en tiennent à leur programme individuel de recherche et d'enseignement, qui intègre ou n'intègre pas l'engagement régional. La hiérarchie (président, vice-président, secrétaire général) a souvent compétence pour représenter l'université auprès des groupes d'intérêts régionaux, mais sa capacité à « faire passer » l'université ou certaines de ses composantes dans les programmes d'action extérieurs est souvent limitée. Les instances administratives centrales (gestion du patrimoine, communication et affaires publiques, liaison avec l'entreprise, centre d'enseignement postsecondaire, service d'orientation professionnelle) ont pratiquement toutes leur autonomie d'action lorsqu'il s'agit de traiter avec les acteurs ou les agences externes. Il arrive que le vice-président ou le vice-chancelier interviennent eux aussi individuellement sur les contacts entre l'enseignement/la recherche et les entreprises.

Devant une telle situation, il est clair que l'université se doit de créer un service régional qui soit proche du président/vice-chancelier. Ce service doit avoir pour mission de :

- Coordonner et de gérer les liaisons avec la région.
- Participer au marketing universitaire.
- Apporter sa contribution à la planification stratégique.
- Participer au marketing de la région.
- Élaborer au sein de l'université un cadre pour l'engagement régional et l'analyse de la région.
- Exercer une pression continue pour que l'engagement régional soit intégré dans les structures ordinaires de l'établissement.

On peut admettre que les incitations prévues au niveau de l'établissement et le mécanisme de l'avancement affecteront de manière décisive l'efficacité de l'action de ce service régional. Ce point est discuté ici.

Examen du système d'incitation et de récompense

On admet très généralement que la plupart des universitaires sont plus soucieux d'allégeance à leur discipline qu'à leur établissement et que leur statut auprès de leurs pairs est fortement tributaire de leur activité de publication. Ce statut se reflète dans l'échelle des promotions et des salaires. Certains établissements commencent à sanctionner les résultats de l'enseignement à partir d'évaluations de la qualité ou de l'examen par les pairs. Les universités souhaitant encourager

ceux de leurs collaborateurs qui participent au programme d'action régional peuvent donc envisager de recourir aux indicateurs utilisés pour l'inventaire régional et y adapter leur système interne de récompense. Il convient de mettre en place un système de récompense et d'incitation à l'intention du personnel participant à des actions de soutien et de collaboration avec les acteurs locaux et de prévoir, dans le système d'évaluation de l'enseignement supérieur et d'avancement du personnel, une possibilité de prise en compte des activités liées à un engagement régional.

Développement du personnel

L'un des facteurs clés de réussite en matière de partenariats régionaux est la présence d'animateurs qui jouent le rôle d'intermédiaires entre les réseaux et les organisations. Si elles veulent intégrer l'engagement régional dans le cours normal de leur activité, les universités devront disposer d'un personnel doté de compétences « d'animation ». Les compétences et capacités correspondantes relèvent dans une large mesure de l'intuition et peuvent s'acquérir par la pratique ; mais il faudra que le programme de développement du personnel assume un certain volume de formation et de soutien. Voici les compétences souhaitables : gestion du changement ; élaboration et gestion de réseaux ; animation et médiation ; contacts avec des cultures d'établissement différentes ; planification et réalisation de projets ; recherche de soutiens financiers ; apprentissage autocentré ; techniques de supervision et de soutien personnel ; politique et dynamique des organisations.

Les « savoir-faire » d'un tel programme mis à part, il faut que les EES s'assurent que le personnel concerné soit au courant des réalités du développement régional. Parmi ces réalités figurent la structure des organisations intervenant dans le développement régional ; les structures et les attributions des pouvoirs centraux et locaux ; le calendrier spécifique de ces organisations et leur dynamique ; les points de recoupement entre organisations et les possibilités d'utilisation de ces recouvrements pour le bénéfice des uns et des autres.

Une fois doté de ces compétences, le personnel concerné devra mobiliser l'ensemble de l'établissement et instaurer un dialogue interne sur les perspectives de rôle régional. Ce dialogue s'appuiera sur les données réunies lors de l'exercice d'inventaire, de manière à ce que l'établissement tire parti d'une analyse générale de sa situation et se serve de cette information pour forger son avenir.

Annexe 1

Liste des EES cités dans le rapport

Royal Melbourne Institute of Technology, Australie
Université d'Adélaïde, Australie
Université d'Australie méridionale, Australie
Université d'Australie occidentale, Australie
Université Deakin, Australie
Université de Hawkesbury, Australie
Université La Trobe, Australie
Université de la Nouvelle-Angleterre, Australie
Université Southern Cross, Australie
Université du Territoire du nord, Australie
Université de Western Sydney, Australie

Université baptiste de Hong Kong, Chine

Université d'Aalborg, Danemark

Université polytechnique de Catalogne, Espagne

Université de Floride atlantique, États-Unis
Université internationale de Floride, États-Unis
Université de Miami, États-Unis
Université Western Governors, États-Unis
Université du Wisconsin-Madison, États-Unis

Université de Joensuu, Finlande
Université de Kuopio, Finlande
Université de technologie de Lappeeranta, Finlande
Université de Turku, Finlande
Université de Vaasa, Finlande

Université nationale d'Irlande, Cork, Irlande
Institut de technologie de Tralee, Irlande

Université de Klaipėda, Lituanie

Université de Tromsø, Norvège

Université Massey, Nouvelle-Zélande

Université de Twente, Pays-Bas

Université de Bristol, Royaume-Uni

Université de Coventry, Royaume-Uni

Université d'Édimbourg, Royaume-Uni

Université des Highlands et des Îles, Royaume-Uni

Université de Leeds, Royaume-Uni

Université de Newcastle upon Tyne, Royaume-Uni

Université ouverte (Open University), Royaume-Uni

Université de Sheffield, Royaume-Uni

Université de Strathclyde, Royaume-Uni

Université de Sunderland, Royaume-Uni

Université de Warwick, Royaume-Uni

Université Chalmers de technologie, Suède

Université Mid-Sweden, Suède

Université d'Umeå, Suède

Annexe 2

Examen de quelques systèmes nationaux d'enseignement supérieur

Australie

En Australie, le secteur de l'enseignement supérieur est largement financé sur fonds publics. Il comprend :

- 36 universités, qui sont généralement des établissements importants dont le budget d'exploitation, qui couvre une période de trois ans, est garanti par le Commonwealth au titre de la Loi sur le financement de l'enseignement supérieur (1988). Ce système accueillait au total 667 679 étudiants en 1998.
- 4 établissements d'enseignement plus petits (Australian Maritime College, Avondale College, Batchelor College et Marcus Oldham College) dont le budget d'exploitation est assuré par le gouvernement du Commonwealth et qui accueillait 2 235 étudiants en 1998.
- 3 établissements d'enseignement professionnel spécialisé [Australian Films, Television and Radio School (AFTRS), National Institute of Dramatic Art (NIDA) et Australian Defense Force Academy (ADFA)] avec un effectif de 1 939 étudiants en 1998 ; l'essentiel des crédits de fonctionnement provient du gouvernement du Commonwealth, mais le ministère de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse (DETYA, qui finance les universités) accorde également certains crédits.
- 2 universités privées (Bond University et Notre Dame University) ne bénéficiant pas d'une dotation financière de la part du Commonwealth et 36 autres prestataires moins importants, dont les collèges de théologie ou les établissements spécialisés dans certains domaines artistiques ou professionnels.

En 1998, le système d'enseignement supérieur australien avait donc au total une population (prestataires privés non compris) de 671 853 étudiants (en progression de 2 % par rapport à 1997), dont 266 712 premières inscriptions (en progression de 0.2 % par rapport à 1997). En 1997, 155 137 étudiants ont terminé leur formation diplômante, soit une progression de 6.7 % par rapport à l'année

précédente et les établissements financés sur fonds publics avaient à cette date un personnel de 70 681 équivalents-plein temps. En 1996, le taux de fréquentation de l'enseignement supérieur financé sur fonds publics était de 54 % pour la classe d'âge des 17-64 ans.

En ce qui concerne la répartition des étudiants de l'enseignement public par État, 210 618 étudiants (soit 31.3 % de la population totale) étaient inscrits en 1998 dans 13 établissements d'enseignement supérieur de Nouvelle-Galles du Sud ; 182 154 (27.1 %) dans 9 établissements de Victoria ; 117 919 (soit 17.6 %) dans 6 établissements du Queensland ; 65 657 (9.8 %) dans 4 établissements d'Australie occidentale ; 48 041 (7.2 %) dans 3 établissements d'Australie méridionale ; 12 628 (1.9 %) dans 2 établissements de Tasmanie ; 4 689 (0.7 %) dans 2 établissements du Territoire du nord ; 19 941 (3 %) dans 3 établissements du Territoire de la capitale de l'Australie. L'Université catholique d'Australie, dont les campus sont répartis dans plusieurs États, avait au total 10 206 étudiants.

Coordination de l'action du Commonwealth et des États dans l'enseignement supérieur

La plupart des établissements d'enseignement supérieur, notamment des universités (l'Australian National University et l'Australian Maritime College mis à part) ont été créés dans le cadre juridique des États par le biais de textes de lois adoptés par les parlements respectifs. Même si techniquement le gouvernement du Commonwealth ne contrôle pas l'enseignement supérieur, il joue un rôle moteur dans la politique et l'administration de l'éducation, ce rôle découlant de sa responsabilité centrale en matière de financement des établissements.

Le Conseil des gouvernements australiens a procédé récemment à un examen complet de la formule fédérale australienne, aboutissant à une convention fondée sur l'idée que le système d'enseignement supérieur constituait un domaine de responsabilités partagées. Aux termes de cette convention, le Commonwealth exerce l'essentiel des responsabilités en matière de financement et d'élaboration de la ligne politique, alors qu'il incombe aux États, dans le cadre de leur législation et de leurs structures administratives, de définir les grandes priorités par rapport au développement de ce secteur en tenant compte de leurs obligations vis-à-vis des autres niveaux du système éducatif, du développement régional, de la planification et de l'offre d'infrastructures. Des commissions de planification Commonwealth-États exercent depuis 1988 une activité de conseil auprès des États et du Commonwealth sur des questions telles que les besoins spécifiques des États en matière d'enseignement supérieur, l'origine des ressources de l'enseignement supérieur et leur répartition entre les établissements publics des États, mais aussi sur des questions telles que les fusions d'établissements ou de campus ou leur rationalisation et la coopération avec le secteur de la formation technique et continue (TAFE).

Les universités ont donc régulièrement affaire aux autorités du Commonwealth et de l'État dans leurs domaines de compétence respectifs. Des instances

consultatives nationales permettent aux gouvernements des États et à d'autres parties prenantes de peser sur les décisions du Commonwealth en matière d'enseignement supérieur. Au niveau ministériel, les consultations entre le Commonwealth et les États passent par le Conseil ministériel sur l'emploi, l'enseignement et la formation (MCEETYA) et au niveau des responsables par les commissions de planification Commonwealth-États, tandis que le Conseil australien de la recherche (ARC) et le Conseil de l'enseignement supérieur (HEC) offrent aux parties prenantes un moyen de se faire entendre. C'est ainsi que l'ARC, qui est conseillé par un certain nombre de sous-commissions par discipline, adresse des recommandations détaillées au ministère du Commonwealth sur l'attribution ciblée de crédits de recherche.

Du point de vue de l'administration et de la gestion, les universités australiennes sont des établissements autonomes et auto-accrédités mis en place dans le cadre de la législation de leur État (sauf les deux établissements évoqués plus haut). Les textes législatifs confient généralement l'administration et la gestion à une instance de direction – conseil ou sénat – qui rend compte au gouvernement de l'État (ou, dans le cas de ces deux établissements, au Commonwealth) de la gestion de l'établissement. Les instances de direction se composent généralement de 18-25 membres (parfois 40) ; la composition est variable mais on y trouve le chancelier, qui est le président de l'instance de direction ; des membres du ministère désignés par le gouvernement ; des parlementaires ; des représentants du personnel et des étudiants ; d'autres représentants du ministère ; des universitaires de haut rang (généralement le vice-chancelier et le président du conseil d'université). La loi prévoit également que la responsabilité de l'exécutif est confiée au vice-chancelier, qui procède le cas échéant à des délégations de pouvoir.

Financement

Les principales caractéristiques du financement assuré par le Commonwealth sont les suivantes :

- Crédits de fonctionnement attribués à l'établissement sous forme de dotation globale. Il n'existe pas d'affectation spécifique par poste – salaires ou acquisitions de matériel par exemple – et la dotation est constituée de trois grandes composantes : 1) l'enseignement qui représente la part la plus importante ; le montant en est calculé en fonction de la charge totale prévue à laquelle vient s'ajouter la charge entraînée par les mesures prévues pour le premier cycle et calculée en EUETP (équivalent-unité étudiant à temps plein) ; 2) la dotation de la recherche calculée à partir d'un indice sélectif composite dans lequel entre l'évaluation des résultats obtenus au niveau de la recherche et des subventions à la recherche ; 3) la dotation en capital, dont le montant est fixe.
- Ressources attribuées sur la base d'une formule triennale renouvelable. Cela signifie que le montant prévu est généralement annoncé trois ans à l'avance, ce qui permet à l'établissement d'anticiper le financement.

- Attribution de crédits supplémentaires au titre d'opérations spécifiques de recherche à partir d'une sélection de projets de recherche, lesquels sont généralement adressés au Conseil australien de la recherche qui donne son avis ; les ressources sont attribuées aux universités ou aux chercheurs individuels sous forme de subventions, de centres de recherche, de postes, de bourses et d'infrastructures.
- Cadre de transparence assuré essentiellement par la présentation annuelle de « profils éducatifs ». Ces profils font l'objet tous les ans d'une discussion avec les établissements, discussion au cours de laquelle on aborde par exemple la comparaison entre les résultats obtenus et les objectifs stratégiques, les plans à trois ans et les demandes de ressources prévues. Le cadre de transparence et de contrôle inclut également un compte-rendu financier et statistique assuré par l'établissement. Une synthèse des données relatives aux étudiants, au personnel et au financement est publiée annuellement dans *Selected Higher Education Statistics*. Le gouvernement a également prévu dans la négociation des « profils » un processus d'amélioration de la qualité avec l'analyse du projet individuel d'établissement par rapport à la qualité.

En 1990, le gouvernement a présenté son plan-cadre pour l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur, dont l'objectif central était de garantir à toutes les catégories sociales une scolarité réussie dans l'enseignement supérieur, et ce grâce à un rééquilibrage de la population étudiante de manière à se rapprocher de la composition réelle de la société. On a défini à cet effet six catégories et fixé des objectifs pour chacune d'entre elles. Les six catégories sont les suivantes : personnes handicapées ; personnes issues de milieux socio-économiques défavorisés ; femmes, notamment dans les domaines d'études atypiques et dans les formations de troisième cycle ; personnes issues de milieux non anglophones ; Aborigènes et habitants des îles du détroit de Torres ; résidents de zones rurales ou isolées. Des bourses sont attribuées au mérite pour encourager les personnes issues de milieux socio-économiques défavorisés à fréquenter l'enseignement supérieur. Ce sont les universités qui sont responsables de la réalisation des objectifs en matière d'égalité des chances. Il est demandé aux établissements de prévoir un « plan d'égalité » et de rendre compte de sa progression dans le « profil éducatif ». Les établissements peuvent bénéficier de crédits supplémentaires ciblés selon les résultats qu'ils obtiennent par rapport à un certain nombre d'indicateurs d'équité.

En 1998, le financement global du Commonwealth pour l'enseignement supérieur s'élevait à 5.5 milliards de dollars australiens. Cette somme comprend les crédits de fonctionnement, 4.9 milliards de dollars australiens, dont une dotation en capital de 260 millions de dollars australiens et une dotation de recherche de 219 millions de dollars australiens ; les projets de développement émanant du Capital Development Pool, 38.2 millions de dollars australiens ; le programme sélectif de recherche, 450 millions de dollars australiens. En 1998, on estime à 8.05 milliards de dollars australiens le total des recettes enregistrées par

les établissements financés par le Commonwealth, ce total incluant les droits d'études et les recettes liées à des activités privées.

La majorité des étudiants de premier cycle contribuent aux frais de leur formation par le biais du Plan de participation à l'enseignement supérieur (HECS), fondé sur le principe que les étudiants qui en ont les moyens sont tenus d'assumer une partie de leurs frais d'études. Depuis 1998, les universités ont la possibilité de proposer des places d'études payantes dans leurs premiers cycles à condition d'avoir atteint par ailleurs le quota prévu par le Commonwealth. Toutes n'ont pas choisi cette option et pour celles qui l'ont fait, les premières inscriptions restent à un niveau modeste (800 environ en 1998).

Au niveau du post-diplôme, les étudiants doivent parfois acquitter la totalité des droits d'étude dans les formations diplômantes. La plupart des étudiants payants sont inscrits dans un cycle de préparation à la maîtrise ou au diplôme. Les bénéficiaires d'une bourse d'étude sont inscrits pour la plupart dans une préparation au doctorat ou au diplôme d'études approfondies. Les étudiants étrangers inscrits dans une université publique doivent acquitter des droits d'études dans le premier comme dans les second et troisième cycles. Le Commonwealth prévoit pour eux une contribution dont le plancher correspond au coût plein de l'instruction. Il s'agit en l'occurrence d'éviter que les crédits de fonctionnement émanant du Commonwealth ne soient utilisés pour subventionner les étudiants étrangers.

Le gouvernement du Commonwealth a commandité en janvier 1997 un examen complet du financement et de la politique de l'enseignement supérieur, examen assorti de recommandations sur les mesures à adopter pour équiper l'enseignement supérieur au cours des vingt années à venir ; présidée par Roderick West, la commission d'examen a remis son rapport définitif, *Learning for Life*, en avril 1998. Le gouvernement du Commonwealth a indiqué qu'il se laisserait le temps d'examiner dans le détail les propositions de la Commission West avant de donner une réponse complète.

Affaires régionales

L'annexe 12 du document de la Commission West consacré à l'action publique (1997) traite de la contribution économique des universités régionales en Australie. Un rapport plus récent commandité par le Programme d'évaluation et d'investigation du Commonwealth, *Creative Associations in Special Places* (groupes de créativité dans des lieux choisis), rapport rédigé par Steve Garlick de l'Institut de recherche régional de l'Université Southern Cross, propose une vision complémentaire et contrastée des rapports entre les universités et la région.

Le rapport final de la Commission West parle des universités régionales dans les termes suivants :

« Si l'on définit les régions australiennes comme les zones géographiques éloignées des métropoles, on peut dire que sur les 38 universités que compte l'Australie 12 sont des universités régionales – dont 11 universités publiques et une université privée (Bond) –, qui à deux exceptions près

se situent dans les deux États les plus excentrés, la Nouvelle-Galles du Sud et le Queensland. Mais l'approche adoptée en matière d'offre éducative régionale en Australie occidentale, en Australie méridionale, en Tasmanie et dans la majeure partie du Victoria est radicalement différente de celle qui est adoptée en Nouvelle-Galles du Sud et dans le Queensland. L'originalité de ces dernières réside dans le fait qu'elles ont ancré leur offre régionale dans les grands campus régionaux d'universités implantées en milieu urbain. » (p. 142)

Garlick ne définit pas la région par l'absence de métropole et son concept d'université « régionale » est très différent :

« Ce projet a constaté que les universités implantées dans des régions dotées d'une métropole sont parfois plus proches apparemment de l'économie locale et régionale que certaines universités de zones rurales. » (p. 4)

Compte tenu de la répartition globale de la population australienne, le fait que la plupart des EES soient situés dans une zone urbaine n'a rien pour surprendre. Les six villes les plus importantes (Sydney, Melbourne, Brisbane, Adélaïde, Perth et Canberra) regroupent environ 54 % de la population : or les EES de ces six villes ont accueilli environ 76 % de la population étudiante totale en 1998. Inversement, les 12 universités de région mentionnées par West ont accueilli 20.2 % des étudiants inscrits en 1998. Les huit plus grosses universités (définies en équivalents-étudiant plein temps) qui ont réalisé près de 40 % des nouvelles inscriptions en 1998 se concentrent dans trois villes (Sydney, Melbourne et Brisbane). Il s'agit de l'Université Monash (31 260) ; de l'Université de Sydney (27 750) ; de l'Université de Melbourne (27 600) ; de l'Université de technologie du Queensland (23 800) ; de l'Université de Nouvelle-Galles du Sud (23 600) ; de l'Université du Queensland (23 500) ; du Royal Melbourne Institute of Technology (21 600) ; et de l'Université de Western Sydney (21 740).

Les établissements « régionaux » dont parle le rapport West sont de dimensions relativement modestes et de création assez récente, seules l'Université de la Nouvelle-Angleterre et celle de Newcastle étant antérieures aux années 60. Or West dénonce en Australie ce qu'il appelle « la manie de la ville » (« En dehors des capitales, point de salut ») et il fait remarquer que les dossiers de recherche de certaines universités régionales sont au moins aussi fournis que ceux des universités métropolitaines de taille et d'âge comparables. De manière générale, le rapport West se montre favorable aux universités régionales :

« Si elles survivent, et si même elles prospèrent, elles le doivent globalement à leur adaptabilité, à leurs bonnes dispositions vis-à-vis des techniques pédagogiques et aux liens très forts qu'elles entretiennent avec leur commune d'implantation, liens qui se traduisent par la volonté permanente de faire progresser le bien-être culturel et social, mais aussi la prospérité économique et industrielle des collectivités locales.» (p. 143)

Le rapport signale cependant un certain nombre de problèmes auxquels sont confrontées les universités régionales. Premièrement, ces universités sont

vulnérables dans la mesure où elles sont relativement dépendantes de l'enseignement à distance : sur les 87 000 étudiants (en équivalents-plein temps) inscrits dans une formation externe en 1997, quelque 57 000, soit 66 %, étaient inscrits dans l'une des 12 universités régionales. Ces universités ont donc un défi à relever : il leur faut réaliser des économies d'échelle et accéder à des marchés de volume plus important si elles veulent rivaliser avec les autres prestataires d'enseignement flexible ou de télé-enseignement. Il n'est pas exclu qu'elles éprouvent des difficultés à proposer un enseignement à distance ou des formations flexibles à des tarifs compétitifs compte tenu de la concurrence croissante que leur font les grandes universités métropolitaines avec leurs cours en ligne, ou les prestataires privés et internationaux.

Deuxièmement, ces universités se doivent simultanément d'augmenter le nombre de leurs étudiants sur site, dans la limite que leur imposent les contraintes d'infrastructures. Les universités régionales ont réussi à attirer des étudiants étrangers payants et elles sont en bonne position par rapport au recrutement d'étudiants locaux, compte tenu du fait qu'une inscription de proximité permet d'éviter le surcroît de frais de subsistance entraîné par l'inscription dans une université métropolitaine. Dans la mesure où le coût individuel des études supérieures augmente, l'inscription de proximité devient une option de plus en plus valable.

Le rapport West se montre très explicite sur la responsabilité des acteurs régionaux, dont il affirme qu'ils doivent garantir la viabilité financière de ces établissements :

« Si la viabilité financière d'un établissement régional venait à être menacée, on pourrait envisager de recourir à l'argument du 'bien public' pour prendre des mesures d'aide spéciales, destinées par exemple à l'installation d'une nouvelle infrastructure de recherche, en mettant en avant l'importance de l'établissement pour la collectivité locale. Mais il s'agit en l'occurrence d'un problème de développement régional, et non en soi d'un problème d'enseignement supérieur. Si l'on envisage une telle mesure, il convient de prendre en compte les autres soutiens dont bénéficie la région, ainsi que la politique existante en matière de développement régional. Les universités qui demandent à bénéficier d'une aide au nom de leur rôle extra-éducatif devraient peut-être s'adresser au programme de financement du développement régional. »
(p. 145)

Le secteur de la formation postsecondaire joue également en Australie un rôle important dans la satisfaction des besoins régionaux : les établissements d'enseignement technique et de formation continue (TAFE) sont en effet très présents dans le développement économique local. Il existe des écarts marqués, du point de vue de l'ambition et du mode opératoire, entre les deux secteurs. Premièrement, les estimations font apparaître en moyenne un financement public par équivalent-étudiant plein temps plus important en valeur absolue pour un étudiant TAFE que pour un étudiant du supérieur. Deuxièmement, l'existence de dispositifs réglementaires et financiers différents pour les deux secteurs se traduit

éventuellement par une utilisation inefficace des ressources prévues pour l'enseignement post-secondaire. Les démarcations administratives arbitraires peuvent influencer les étudiants au moment du choix entre l'enseignement TAFE et l'enseignement supérieur et affecter la réaction des deux secteurs aux besoins des étudiants et des employeurs. En outre, la plupart des étudiants de l'enseignement supérieur ont la possibilité, contrairement aux étudiants TAFE, de différer le paiement des droits d'étude.

Mais dans la mesure où les étudiants transgressent de plus en plus les frontières sectorielles en individualisant leur parcours éducatif, les rapports entre le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels et le secteur de l'enseignement supérieur se sont notablement améliorés au cours des années 90 : la collaboration entre établissements et les conventions de coopération ont permis d'améliorer le transfert des unités de valeur et la reconnaissance des études antérieures, mais aussi de développer des formules de campus conjoints ou partagés comme à Coffs Harbour ou à Ourimbah en Nouvelle-Galles du Sud, de réaliser des fusions intersectorielles ou de mettre en place des établissements polyvalents (Victoria). Des établissements comme le Royal Melbourne Institute of Technology ou l'Université du Territoire du nord, qui ont depuis des années une section TAFE, montrent que l'intégration dans une université reconnue est possible.

Dans son travail, Garlick s'intéresse aux relations entre les universités australiennes, qu'elles soient rurales ou métropolitaines, et à leurs économies régionales respectives. Il s'efforce de définir la bonne pratique en matière de coopération dans le cadre de l'engagement régional des universités. La contribution de l'établissement à son environnement local se mesure traditionnellement en termes de stimuli économiques : amélioration de l'emploi, progression correspondante de la consommation, élargissement des activités culturelles et accès du public local, dans certaines conditions, aux installations du campus. Mais un certain nombre d'établissements sont en train de dépasser cette approche fondée sur les « largesses locales » pour s'orienter vers un engagement stratégique, systématique et total, bénéfique pour les deux parties, envers la région.

Il faut bien voir que l'université peut donner un caractère global à son engagement régional si elle accepte de prendre des responsabilités et de jouer un rôle moteur par rapport à la stratégie économique régionale en intégrant cette stratégie dans ses propres priorités. A ce niveau, l'université et la collectivité locale adoptent par rapport à leur devenir économique une attitude commune fondée sur un partenariat global entre l'université et l'ensemble de la collectivité et sur les caractéristiques de la région apprenante plutôt qu'une approche secteur par secteur.

S'appuyant sur une analyse approfondie de documents publiés, sur les questionnaires adressés à toutes les universités, ainsi que sur six ateliers d'études de cas, le projet constate certes une certaine bonne volonté des universités et quelques exemples de pratiques recommandables dans les rapports entre l'université et la région, mais il constate également l'existence, au niveau de l'action publique, de l'administration universitaire et de la collectivité locale, d'un certain

nombre d'obstacles s'opposant à l'instauration ou au renforcement de ces rapports. Il n'existe pas pour l'instant d'action cohérente ou concertée dont on pourrait dire qu'elle traduit une approche globale de la part des établissements ou des collectivités locales.

Dans ses recommandations aux pouvoirs publics, le projet propose une modification de la formule adoptée pour l'attribution aux universités de leurs crédits de fonctionnement et le passage à une formule de dotation par objectifs, qu'il s'agisse d'enseignement supérieur ou d'amélioration globale de la compétitivité économique. Il encourage les collectivités locales à mieux préciser les objectifs économiques et les objectifs de développement auxquels elles voudraient associer de manière créative les universités et il demande de manière pressante aux universités d'afficher plus nettement leur rôle de point d'accès à l'enseignement supérieur pour la collectivité ; d'encourager, de renforcer et de récompenser la participation de leur personnel à des actions régionales ; et de développer, en concertation avec les responsables régionaux, une stratégie de coopération qui permette d'aborder le problème de la compétitivité régionale sous l'angle de la région apprenante.

Espagne

Introduction

Le rythme de développement de la société espagnole au cours des 20 années qui ont suivi la chute du régime franquiste et l'instauration de la démocratie n'a pas d'équivalent en Europe et cela se voit dans les réformes de l'éducation entreprises à tous les niveaux, notamment dans le développement de l'enseignement supérieur qui, selon l'OCDE (1986), « est plus spectaculaire que dans tout autre pays de l'OCDE ». C'est ainsi qu'entre 1976 et 1991, donc en quinze ans seulement, les dépenses publiques au titre de l'enseignement supérieur, qui étaient très inférieures à la moyenne européenne, ont plus que quadruplé. Cet accroissement des dépenses est particulièrement impressionnant au regard de la crise économique des années 80.

La croissance générale de l'enseignement supérieur en Espagne et notamment en Catalogne s'explique par une poussée de la demande qui ne pouvait s'exprimer sous le franquisme : le nombre d'étudiants inscrits dans une université a quadruplé depuis 1970. Le système d'enseignement supérieur de l'Espagne, qui a connu une période d'expansion rapide, est désormais confronté à des problèmes nouveaux et ardues, car il doit améliorer son efficacité, son efficacité et sa qualité. Ces problèmes ont actuellement une incidence sur l'attitude du personnel et des étudiants, ainsi que sur l'opinion publique, qui risqueraient de s'opposer à des innovations ne remettant pas uniquement en cause le cadre institutionnel et financier de l'enseignement supérieur.

La croissance a eu pour effet de modifier les rapports entre le secteur universitaire et le secteur non universitaire de l'enseignement supérieur. On pouvait dire jusqu'à une date récente qu'il n'existait en réalité qu'un seul secteur,

le secteur universitaire, et que le secteur non universitaire ne jouait qu'un rôle très modeste avec ses établissements spécialisés (langues vivantes, défense, musique, etc). Mais le plan de développement du ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) prévoit d'ici 2004 une augmentation des dépenses publiques deux fois plus importante pour le secteur non universitaire que pour le secteur universitaire. Parallèlement aux universités, plusieurs types d'établissements comme les écoles techniques supérieures (*escuelas técnicas superiores*) ou les écoles universitaires (*escuelas universitarias*) se multiplient et prennent de l'importance. La tendance au sein de la réforme de l'enseignement supérieur est à une intégration de ces établissements dans le système universitaire. De nombreuses écoles normales (*escuelas de formación del profesorado de EGB*) ont déjà fusionné avec une université. Or on se rend compte actuellement que les établissements non universitaires sont mieux à même que les universités de répondre aux besoins professionnels et sociaux.

En Espagne, l'enseignement supérieur est entièrement entre les mains de l'université. Seuls quelques enseignements sont dispensés dans des établissements non rattachés à l'université. Il s'agit d'établissements placés sous la tutelle de certains ministères nationaux ou sous celle des Communautés autonomes. Ce dernier point intéresse la Catalogne, dont le gouvernement a obtenu en 1985 la responsabilité pleine et entière de l'enseignement supérieur (mais pas de la recherche). Cependant, les textes fondamentaux relatifs à l'enseignement supérieur restent de la compétence du gouvernement central et à cette date le gouvernement de Catalogne n'a pas encore proposé de modèle différent pour l'offre d'enseignement supérieur.

L'enseignement non universitaire offre des formations débouchant sur la qualification de *Técnico en Empresas y Actividades Turísticas* (activité touristique et activités connexes), l'enseignement étant assuré dans des *escuelas* dépendant du ministère des Transports et des Communications, ainsi que des formations artistiques supérieures (art dramatique, danse, chant, académies de musique) placées sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et de la Science.

Le système universitaire espagnol comprend des universités publiques, des universités privées et des universités appartenant à l'Église catholique dans le cadre d'une convention spéciale avec l'État du Vatican ; ce sont les universités publiques qui accueillent la majorité des étudiants, notamment en Catalogne. En principe, les universités, qui doivent être agréées, proposent toutes des cycles complets dans leurs spécialités respectives (sciences expérimentales, sciences sociales, droits, lettres, médecine, ingénierie et technologie, etc.) à tous les niveaux (premier, deuxième et troisième cycle ou doctorat). Toutefois, trois d'entre elles, les *universidades politécnicas*, se spécialisent dans les disciplines techniques comme l'ingénierie et la technologie. Les autres universités proposent également ces enseignements, parallèlement à d'autres disciplines scientifiques ou littéraires.

L'enseignement universitaire public a des structures de base homogènes. On a : les *facultades universitarias*, les *escuelas técnicas superiores*, les *escuelas universitarias* et les *colegios universitarios*. Ces établissements sont responsables de l'organisation des enseignements conduisant aux différents grades académiques. Les cycles,

de durée variable, peuvent être longs ou courts. Dans les *facultades universitarias* et les *escuelas técnicas superiores*, il s'agit de filières longues, en cinq ou six ans. Les premières proposent des formations littéraires ou scientifiques alors que les secondes enseignent exclusivement la technologie, l'ingénierie et l'architecture. Les *escuelas universitarias* prennent en charge les cycles courts en trois ans, avec un enseignement de type appliqué ou professionnel, structurellement similaire à celui des premiers cycles universitaires. Les *colegios universitarios* proposent des cycles limités aux trois premières années de l'enseignement supérieur ; ces cycles sont destinés aux étudiants qui souhaitent poursuivre leurs études dans la faculté correspondante. L'objectif est de décentraliser l'enseignement universitaire et d'en élargir l'accès.

Certaines *escuelas universitarias* (et plus rarement, certaines *facultades*) qui appartiennent à des intérêts privés et qui juridiquement ne font pas partie de l'université, n'en sont pas moins rattachées (« assignées ») à l'université. Ces *escuelas* ou *facultades* ont leur propre règlement administratif et leur propre régime d'admission et de droits universitaires, mais leur enseignement dépend de la même administration que celui de l'université qui les parraine.

Lois de réforme

La première tentative de réforme universitaire remonte à la Loi de 1970 qui visait à accroître l'autonomie des universités, tout en prévoyant des dispositions très strictes en ce qui concerne l'organisation de l'université, la planification des enseignements et les modalités de l'instruction. Quinze ans plus tard, de nombreuses dispositions de ce texte n'étaient toujours pas appliquées et les établissements – universités ou collèges – créés durant cette période ont encore des structures et un mode d'enseignement très proches de ceux des universités traditionnelles.

En revanche, la Loi de réforme de l'université (LRU – *Ley de reforma universitaria*) adoptée en 1983 a enclenché un processus de réforme de dix ans, qui s'est terminé en 1992 et qui a donné (et donne toujours) au système espagnol d'enseignement supérieur une allure et des caractéristiques nouvelles. La LRU est une importante loi-cadre qui donne des orientations aux pouvoirs publics et leur permet de prendre les mesures nécessaires par le biais de décrets d'application royaux. Elle a comme principes de base la priorité à l'université publique, la promotion et la réglementation d'un système d'établissements distincts et concurrentiels et le renforcement des départements.

L'un des grands changements intervenus au niveau institutionnel a été la dévolution du pouvoir législatif dans ce domaine à l'échelon régional des *Comunidades autónomas*. Entre 1985 et 1987, la Catalogne, le Pays basque, la communauté de Valence, l'Andalousie, les Canaries et la Galice se sont vu accorder un pouvoir réglementaire en matière d'enseignement supérieur : ils ont désormais compétence pour créer des universités ou des établissements d'enseignement supérieur dans le respect des plans et des orientations nationales. La réforme a également mis en place en 1985 un Conseil national des universités (*Consejo de*

Universidades) qui a pour mission de définir les aspects généraux, liés à l'enseignement et à la recherche, de la vie universitaire et d'assurer un suivi. La même année, une autre grande instance nationale a été mise en place, le *Consejo Social de Universidades*, qui traite des aspects financiers et administratifs de la vie universitaire. Ce conseil comprend des représentants des universités et des principales organisations économiques et sociales. En vertu de la LRU et des décrets royaux relatifs à l'organisation des départements et des programmes, chaque établissement définit et approuve lui-même ses statuts et programmes, sous contrôle des autorités régionales. C'est toujours l'État qui garantit la validité nationale des diplômes universitaires, mais individuellement les établissements sont autorisés à décerner des certifications et des grades, dont la reconnaissance a fait l'objet de plusieurs décrets royaux entre novembre 1990 et octobre 1991.

La réforme et les mesures financières qui ont suivi visent à modifier année après année le nombre d'étudiants passant leur diplôme aux différents niveaux. Jusqu'ici les universités espagnoles produisaient essentiellement des diplômés des cycles longs (*licenciatura*). Un certain nombre de réflexions – sur lesquelles nous reviendrons – mais surtout l'évolution intervenue dans les demandes du marché de l'emploi ont conduit à prendre plusieurs mesures visant à augmenter le nombre et la diversité des filières courtes (*diplomatura*) et par voie de conséquence le nombre d'étudiants acquérant une qualification intermédiaire.

La LRU marque également une avancée du point de vue de la démocratisation de la gestion universitaire. Les présidents de départements, de facultés et d'universités sont désormais élus, ce qui donne aux universités espagnoles une structure résolument démocratique et participative. Mais les structures de pouvoir au sein des établissements d'enseignement supérieur restent très liées à la sélection, au recrutement, au statut et à l'avancement du personnel enseignant. Du Décret royal de 1985 jusqu'au récent projet de loi portant réforme de la LRU (*Ley de Actualizacion de la Ley de reforma universitaria*, 1994), il s'est mis en place un processus lent et difficile de modification des critères adoptés par les universités pour le recrutement des enseignants. La méthode traditionnelle de recrutement interne est considérée comme « endogame » : entre juin 1991 et janvier 1992, 91 % des postes universitaires vacants ont été pourvus en interne et il n'est pas rare que l'on préfère une candidature interne médiocre à une candidature d'expert très qualifié. Enfin, la réforme marque le début d'un processus, lui aussi lent et difficile, de contrôle de qualité dans l'enseignement supérieur ; un certain nombre d'étapes ont déjà été franchies et l'État, qui s'en était tenu jusqu'alors au modèle de l'État-providence, se montre désormais plus soucieux d'évaluation.

Autonomie et contrôle

Le nombre d'établissements privés, universitaires ou non universitaires, a enregistré une progression rapide à partir de 1991 ; plusieurs points de la réforme universitaire encourageaient en effet la création d'établissements d'enseignement supérieur publics et privés. L'autonomie est l'aspect le plus marquant de ce long processus de réforme. Elle permet à chaque établissement d'adopter ses propres

statuts ; d'élire, recruter et licencier ses instances de direction et de gestion ; d'élaborer, approuver et gérer la répartition de ses ressources et de son patrimoine immobilier ; de recruter, muter, sélectionner et former son personnel administratif ; de conférer des titres et des grades ; enfin d'instaurer des rapports avec d'autres établissements d'enseignement supérieur ou avec des entités culturelles ou scientifiques, en Espagne comme à l'étranger.

Une loi et des décrets royaux définissent naturellement le cadre de cette autonomie et le respect des orientations fixées est contrôlé : au niveau national par les deux conseils déjà cités, le *Consejo de Universidades* et le *Consejo Social de Universidades* ; au niveau local, par différentes instances émanant des Communautés autonomes. Les conseils jouent le rôle d'instance de régulation entre l'administration et les établissements d'enseignement supérieur ; ils sont généralement composés des recteurs ou présidents des établissements intéressés et de représentants de l'administration nationale ou communale.

Le débat sur les aspects positifs et négatifs de la réforme soulève toujours les passions, même si par tradition le gouvernement catalan soutien les universités dans leur quête d'autonomie. L'autonomie, l'autogestion et la décentralisation assorties d'un contrôle public sont considérées comme positives dans la mesure où elles encouragent la diversité et le resserrement des liens entre l'enseignement supérieur et la société civile pour répondre aux besoins locaux. Du côté des aspects négatifs, on note le risque « d'endogamie » ou de solipsisme dans la définition de la qualité, et les inévitables inégalités entre petits et grands établissements, entre établissements pauvres et établissements prospères. Au regard de cette autonomie, la transformation radicale des modalités de l'enseignement, le renouvellement du système financier et des mesures d'assurance-qualité vont désormais jouer un rôle crucial dans le succès ou l'échec du processus de réforme.

Financement des établissements

Les universités publiques espagnoles sont généralement financées par les administrations régionales : en 1993, le financement public couvrait plus de 80 % de leur budget, contre 12 % pour les recettes provenant des droits d'inscription. Au début du processus de réforme, il n'existait pas formellement de mécanisme de dotation pour les universités. L'attribution de crédits résultait d'une négociation directe entre les représentants de l'administration et les universités, et entre les collectivités locales et l'État.

A partir d'un modèle expérimental mis au point par l'Université de Valence, modèle qui fait intervenir un certain nombre d'indicateurs, le Conseil national des universités a proposé en 1995 une nouvelle formule de financement dans son rapport sur le financement de l'université (*Informe sobre financiación de la universidad*). Il s'agissait de fixer un cadre de financement rationnel pour l'enseignement universitaire public et de l'assortir d'un mécanisme financier de promotion de la qualité. Le rapport partait des principes généraux suivants : le financement de l'université publique doit rester majoritairement public ; il convient d'accroître la part d'autofinancement liée aux droits d'inscription et aux contrats extérieurs ;

une partie de la dotation des universités doit être attribuée sur la base de critères sélectifs et de critères de qualité ; la part des dépenses d'équipement devrait diminuer puisque la période d'expansion démographique va toucher à son terme ; les dépenses courantes au titre des biens et services devraient progresser plus rapidement que les dépenses de personnel.

Ces propositions ne remettent pas en cause le principe de la dotation globale et l'idée que les établissements peuvent librement affecter les crédits qu'ils reçoivent aux lignes budgétaires de leur choix. Mais il va de soi que si ce modèle était adopté les incitations et les compléments de ressources d'origine publique ou privée seraient attribués de manière sélective, en tenant compte des résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés, ce qui reviendrait à sanctionner positivement ou négativement la ligne d'action adoptée par les établissements. La nouvelle autonomie des universités et l'augmentation fréquente de leurs effectifs se traduisent par des déséquilibres graves dans la répartition interne des ressources.

Contrôle de qualité et évaluation

Parmi les objectifs prioritaires de la réforme figurait la promotion de la qualité dans les universités. Dès le départ, on s'est intéressé essentiellement – et on s'intéresse toujours – aux domaines suivants : enseignement, recherche et gestion. Les premières tentatives visant à mettre en place un mécanisme d'évaluation de la qualité datent de 1990, mais le ministère de l'Éducation n'avait alors ni discuté ni validé ses critères. Ce processus d'évaluation portait sur le personnel titulaire : celui-ci se voyait accorder une petite augmentation de salaire chaque fois que sur un laps de temps donné l'évaluation avait été positive.

Cette première expérience n'a pas donné de résultats convaincants. En l'absence de normes d'évaluation fiables par rapport à la fonction enseignante, les évaluations sont systématiquement positives et l'on en est arrivé à un système de prime à l'ancienneté sans amélioration de la qualité de l'enseignement. Il a été prévu de mettre en place des procédures plus rigoureuses pour l'évaluation de l'activité de recherche : une commission réunit des experts des principales disciplines scientifiques et certains chercheurs titulaires ont droit à une appréciation négative. Mais les critères utilisés pour cette évaluation manquent de rigueur scientifique et la formule est controversée. On peut légitimement soutenir qu'une telle évaluation n'améliorera pas la qualité globale du système universitaire.

Après deux années de discussion, le Conseil national des universités a approuvé en septembre 1992 « un programme expérimental d'évaluation du système universitaire » fondé sur l'évaluation des établissements. Mise en place en 1993 et complétée en 1994, la formule reposait au départ sur le principe de l'auto-évaluation, méthode censée susciter une réflexion critique au sein des unités à évaluer, les incitant à se poser des questions sur leur programme d'enseignement, leur recherche et leurs prestations de services. Chaque université devait mettre en place une commission d'évaluation pour réunir une documentation émanant

de l'université elle-même, des étudiants, du personnel, des enseignants et du personnel administratif. Les résultats présentés par la commission d'évaluation étaient ensuite soumis à une commission extérieure, nommée par le Conseil national des universités et composée d'experts des domaines sur lesquels portait l'évaluation. La commission extérieure procédait à l'examen du rapport d'auto-évaluation par le biais de visites à l'établissement et d'entrevues avec les intéressés (enseignants, personnel non enseignant, personnel administratif et étudiants). On a considéré que ce programme expérimental avait donné de bons résultats et il a été repris dans le Programme national d'évaluation universitaire (*Plan Nacional d'Evaluación de la Calidad de las Universidades*) lancé en 1996.

Le contrôle de qualité s'appuie désormais sur un modèle précis et complexe qui reprend les expériences positives d'autres pays, notamment des Pays-Bas, tel qu'il a été suggéré par l'OCDE (1986). Au niveau de l'évaluation de l'enseignement, on prend en compte aussi bien les intrants (qualifications des étudiants, sélection et statut du personnel enseignant) que les processus (volume et qualité de l'enseignement, méthodologie, type d'évaluation, etc.) tout en accordant une importance particulière au contexte (infrastructures, ressources, environnement socio-économique). Au niveau de la recherche, le modèle espagnol s'appuie sur les critères classiques comme la production scientifique (avec priorité aux publications internationales) et la participation à des programmes de recherche, mais aussi sur un certain nombre d'indicateurs plus spécifiques portant sur les ressources existantes et sur la vie dans les facultés. Enfin, l'évaluation de la gestion s'appuie à la fois sur une analyse coût-avantages et sur les résultats obtenus par l'établissement dans l'amélioration de l'enseignement et de la recherche. Mais elle ne néglige pas pour autant d'autres critères significatifs comme l'image de l'établissement auprès de ses utilisateurs, critère pour lequel on prend en compte les indications fournies par les étudiants, le personnel enseignant et non enseignant, l'administration publique et la collectivité locale et régionale.

Économie, société et perspectives nouvelles

L'« explosion » universitaire a été plus tardive en Espagne que dans d'autres pays européens et elle est intervenue dans des circonstances critiques. Il s'agissait plus d'une conséquence du rétablissement de la démocratie et de la réorganisation politique que d'une réponse aux besoins d'une économie en plein essor. Cette explosion s'est amorcée pendant la récession internationale au sein d'une économie encore fragile et elle a coïncidé avec la transition vers un système politique démocratique ; il ne semble pas qu'elle ait été sensible à la crise de confiance, apparue en Europe et aux États-Unis, qui a frappé l'éducation et son incidence sociale et économique. C'est ce qui explique qu'en Espagne la politique sociale continue de mettre l'accent sur le rôle de l'éducation, notamment au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire, au moment où de nombreux pays s'efforcent par divers moyens de freiner son expansion. Les Espagnols ont réagi à l'amélioration des perspectives en matière de diplômes et de carrières sans se soucier des conséquences possibles et des effets parfois négatifs.

On en est arrivé à une situation plutôt paradoxale. Dans un pays dont le taux de chômage est supérieur à la moyenne européenne et ne baisse apparemment pas en dépit de la croissance économique massive qui a suivi l'entrée de l'Espagne dans l'Union européenne, l'incidence du chômage est plus forte sur les jeunes qualifiés – souvent titulaires d'un diplôme universitaire – que sur les jeunes sans qualifications. C'est là la conséquence de la politique adoptée par les pouvoirs publics, et souvent critiquée par les syndicats, qui consiste à proposer aux jeunes, quel que soit leur niveau de qualification, toute une gamme d'emplois « déréglés » dont les diplômés de l'université profitent moins que les autres catégories sociales.

La situation n'est toutefois pas la même dans tous les domaines d'étude sur l'ensemble du marché de l'emploi : les services publics, notamment la santé et l'enseignement, et les professions techniques et scientifiques sont des secteurs qui ont enregistré une croissance très importante ces 15 dernières années et qui restent pour les diplômés d'université la plus grande source d'emplois. C'est là une caractéristique des rapports entre l'enseignement supérieur et l'économie dans les pays d'Europe du sud et dans les pays moins industrialisés. On peut toutefois considérer que parmi les États membres de l'Union européenne l'Espagne est le pays qui perd le plus rapidement ce trait distinctif. Les universités se situent au carrefour de cette évolution. Les intérêts corporatistes d'une fraction du personnel académique et administratif s'opposent certes à cette adaptation de l'enseignement supérieur aux demandes de la société et du marché de l'emploi, mais on trouve déjà beaucoup d'exemples de contact et de coopération entre l'enseignement supérieur, l'industrie, les sociétés de services et les organisations sociales, ou encore de conventions en bonne et due forme pour une collaboration scientifique et professionnelle. Enfin et surtout, le processus d'eupéanisation et d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la société que connaît l'Espagne semble inaugurer des rapports nouveaux entre la culture espagnole ancienne et moderne, en Europe comme outre-Atlantique.

États-Unis

Le système d'enseignement supérieur des États-Unis est vaste et diversifié : l'on doit se méfier à l'extrême de toute présentation trop sommaire. Mais il est possible d'aborder un certain nombre de points mettant en évidence l'originalité du système. Premièrement, c'est un système de taille beaucoup plus importante que les autres, avec plus de 14 millions d'étudiants et 800 000 salariés répartis sur quelque 3 600 établissements. Près d'un étudiant sur deux est inscrit à temps partiel et plus de 8 étudiants sur dix ont plus de 25 ans.

Deuxièmement, l'offre éducative se caractérise par une forte délégation de compétences et une décentralisation marquée au niveau des États. Chaque État a élaboré un système doté de caractéristiques propres et il est difficile de parler de tendances « nationales » au sein de ce système. On ne trouve donc pas aux États-Unis d'instance centrale assurant la médiation entre le gouvernement fédéral et le système éducatif des États. On a toutefois mis en place un certain nombre

d'instances de régulation pour orienter les relations entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur ; au nombre de leurs fonctions figurent la définition de la mission, l'examen des programmes et des budgets, l'élaboration de systèmes d'information à l'échelon des États et, très souvent, la détermination de l'effectif étudiant et de sa répartition.

Troisièmement, l'enseignement supérieur aux États-Unis est un système à plusieurs niveaux et à plusieurs secteurs. Une première démarcation est la distinction entre enseignement public et enseignement privé. L'importance de l'enseignement privé, qui regroupe 1 800 établissements, est unique au monde ; seuls quelques rares pays comme le Brésil ou le Japon ont un enseignement privé aussi développé. Mais cette démarcation entre enseignement public et enseignement privé est en train de disparaître dans la mesure où les universités publiques tirent leurs recettes de sources privées (anciens élèves par exemple) et où les universités privées demandent le soutien de l'État et de la Fédération. À côté de l'enseignement privé et de l'enseignement public, on trouve un troisième secteur représenté par le réseau très développé des *community colleges* (centres universitaires de premier cycle) locaux.

On constate une certaine division du travail entre ces établissements dans la mesure où les activités des *community colleges* obéissent largement à la logique de la demande et s'adaptent aux besoins à court et à moyen terme du marché local de l'emploi, alors que les universités d'État traitent, à plus long terme et dans une perspective stratégique, les besoins d'enseignement et de formation de la population active et que les universités privées ont une activité très orientée vers la recherche et les formations doctorales. Ces trois catégories mises à part, on trouve d'autres types d'établissements : universités axées sur les études doctorales et la recherche, universités généralistes, collèges d'enseignement littéraire général, établissements spécialisés et établissements ciblant certaines catégories telles que femmes, publics confessionnels ou groupes ethniques.

En outre, le système obéit fortement à la logique du marché et il existe une vive concurrence entre établissements pour attirer les étudiants, les enseignants et les ressources. La concurrence entre États est l'un des grands traits distinctifs du système américain d'enseignement supérieur : chaque État aide son propre système d'enseignement supérieur dans la compétition qui l'oppose aux autres systèmes pour l'obtention de crédits nationaux. Il s'ensuit que le système se caractérise par un haut niveau d'initiative et d'esprit d'entreprise et par un regroupement des partenaires publics et privés en vue d'améliorer la compétitivité des établissements. Aucun système national ne fait autant appel au soutien des anciens élèves. Ce soutien permet une diversification des flux de financement dont bénéficient les établissements, ce qui par contrecoup accroît leur autonomie. Cette remarque s'applique aussi bien à l'enseignement public qu'à l'enseignement privé.

Le système met donc très fortement l'accent sur la concurrence, mais la coordination n'en est pas moindre. En l'absence d'instances nationales de coordination, le système se caractérise par un grand nombre « d'associations spontanées » qui aboutissent à la création de liens entre les composantes très

centralisées et les composantes autonomes. Par ailleurs, les États ont des plans directeurs qui orientent une part importante de la population étudiante vers certains établissements. L'existence d'un écart important entre les droits universitaires qu'acquittent les résidents et ceux qu'acquittent les non résidents incite la plupart des étudiants à opter pour un établissement de leur État. Toutefois, les éléments les plus doués ou les plus aisés peuvent se permettre de choisir les meilleurs établissements, de l'État ou d'ailleurs.

Compte tenu du niveau élevé de centralisation et de responsabilité dont bénéficient de nombreux EES aux États-Unis, il est logique que le système soit particulièrement à l'écoute des besoins régionaux. Les *community colleges* et les universités publiques participent fortement au développement économique local et régional. Juridiquement, ce sont les conseils de gestion qui sont responsables des collèges et des universités du secteur public ; ces conseils sont composés de représentants de l'entreprise, de représentants des professions libérales et de responsables de la société civile recrutés ou désignés par l'État, et ils ne comprennent pas de membres de l'université. Dans un tel contexte, les conseils veillent aux intérêts des universités et des États. La plupart des États ont mis en place un mécanisme permettant de coordonner les nombreux établissements de manière à éviter les redondances et la compétition pour les ressources.

La contribution la plus marquante du système américain d'enseignement supérieur à la satisfaction des besoins régionaux est imputable au dispositif de la dotation foncière (*Land Grant*). Soucieuse de promouvoir l'enseignement supérieur, la première Constitution des États-Unis, qui date de 1787, avait adopté un dispositif, la *North West Ordinance*, qui prévoyait la vente de terrains publics pour soutenir l'éducation. Ce dispositif inaugure une longue tradition de dotation foncière aux États-Unis, donc la vente de bien-fonds appartenant à la Fédération au bénéfice exclusif de l'enseignement supérieur. Le texte officiel autorisant la création d'universités de type *Land Grant* dans tous les États date de 1862 : c'est la Loi Morrill. Les universités *Land Grant* étaient considérées comme « les universités de M. Toulemonde » et elles étaient fondées sur le concept d'accès à l'éducation et de service public. Ces établissements ont donc dès le départ intégré l'idée d'un engagement au service de l'État.

Les établissements *Land Grant* se souciaient tout particulièrement de donner des informations pratiques sur des thèmes liés à l'agriculture : elles ont donc joué un rôle majeur dans le développement de l'industrie agro-alimentaire aux États-Unis. Elles ont également joué un rôle majeur dans la démocratisation de l'enseignement supérieur, comme le montre l'intégration récente (1994) de 29 *colleges* autochtones dans le système *Land Grant* afin de mettre en place un programme de développement agricole à l'intention des *Native Americans* (Amérindiens). L'association nationale des universités d'État et des collèges *Land Grant* (NASULGC) dispose aujourd'hui de campus membres dans les 50 États des États-Unis.

L'originalité des universités *Land Grant* réside dans une alliance entre la réflexion pure de tradition allemande de Humboldt et le rude pragmatisme du populisme américain. C'est ce qui explique que l'enseignement y soit axé sur la prestation

de services. Ce développement historique original a laissé un héritage, le sens du service public et du bénévolat qui caractérise aujourd'hui les universités *Land Grant*. La NASULGC a demandé l'aide de la Fondation W.K. Kellog pour étudier le devenir des universités d'État et des universités *Land Grant*. Ce partenariat a débouché sur la mise en place de la Commission Kellog à laquelle participent 24 universités et une instance consultative composée de personnalités de la société civile pour proposer un programme de réforme et promouvoir les pratiques recommandables dans cinq domaines : vie étudiante, accès à l'enseignement, engagement des établissements, société apprenante et culture de campus. Par rapport au troisième point, « engagement des établissements », il s'agit de voir comment les universités pourraient dépasser le cadre de leurs activités extra-muros et mieux servir la collectivité en fixant avec elle des objectifs et en partageant des idées. Il est donc clair que le débat sur le problème des rapports université-région a tout à fait sa place dans un système tel que celui des États-Unis, système qui est dans une large mesure décentralisé et géré par les États et dont les établissements ont bien intégré la notion de service public et d'engagement collectif.

Mais on ne trouve guère de système national qui fasse une place aussi large que les système d'enseignement supérieur américain à l'expérimentation avec des formes d'instruction « déspatialisées », virtuelles et mues par la logique de l'entreprise. On peut citer l'exemple d'organisations telles que l'Université Motorola, l'Université de Phœnix et l'Université Western Governors, exemples qui montrent qu'il est possible de dépasser le modèle traditionnel et de proposer des enseignements « sur mesure » à une grande partie du monde.

Finlande

Cette section aborde les développements récents intervenus dans le système d'enseignement supérieur de la Finlande orientale, s'intéressant notamment à la mobilisation et à l'utilisation des EES dans la perspective du développement régional. Les origines du système finlandais d'enseignement supérieur remontent au 17^e siècle. On y recense aujourd'hui 20 universités publiques, dont dix comprennent plusieurs facultés, six établissements spécialisés et quatre universités artistiques. L'Université d'Helsinki, qui accueille plus de 33 000 étudiants sur une population étudiante globale avoisinant les 143 000, est de loin la plus importante. Conformément à la tradition nordique de l'État-providence, les étudiants n'ont pas à acquitter de droits d'étude.

Les universités mises à part, 29 établissements polytechniques (AMK) ont été créés en 1991, dont neuf permanents et 20 expérimentaux, ont été créés par fusion ou changement de statut d'établissements spécialisés ou professionnels existants. Il s'agit pour l'essentiel d'établissements de formation des professeurs qui occupent une place à part dans le système d'enseignement supérieur. La gestion des AMK est locale et privée et il est fréquent que des collectivités se réunissent pour créer une société anonyme chargée de les gérer. Ces établissements sont donc par définition des établissements régionaux et ils offrent toute une gamme

de formations intéressant les entreprises et l'économie locales. On estime que ce secteur regroupera 30 établissements permanents d'ici l'an 2000. Le système universitaire et le système non universitaire ont donc des évolutions distinctes, mais ils se préoccupent l'un et l'autre de porter à 60-65 % le taux de fréquentation de l'enseignement supérieur.

En Finlande, l'enseignement supérieur a une longue tradition d'implication dans le développement régional, avec notamment une action en vue de réorienter l'activité économique, trop concentrée dans le sud du pays. Les formations supérieures sont restées réservées à la capitale Helsinki jusqu'à la première décennie du 20^e siècle, date à laquelle on a supprimé ce monopole en fondant deux universités à Turku. A partir de là, l'enseignement supérieur s'est développé en vagues successives, dans les années 50, 60 et 70 et il s'est éloigné de sa base initiale dans le sud du pays. C'est ainsi qu'a été fondée au milieu des années 50 l'Université d'Oulu, afin de promouvoir le développement du nord du pays ; dans les années 60 et 70, les pouvoirs publics ont créé un réseau universitaire régional dans le cadre d'une initiative majeure de régionalisation. La création d'universités dans les provinces du nord et de l'est avaient notamment pour objectif d'accélérer la croissance économique et la diversification culturelle de ces régions marginales à faible densité de population et d'intégrer l'ensemble du territoire national. On peut observer la même tendance dans les pays voisins, la Norvège et la Suède.

Les centres de formation permanente que l'on trouve désormais dans toutes les universités accentuent cette action de régionalisation en étendant l'offre d'enseignement supérieur à des catégories nouvelles. Ces centres permettent à plus de 200 000 étudiants de participer à des formations continues, à l'enseignement ouvert ou au télé-enseignement, la plupart organisés par des antennes dans les provinces. Les centres sont conçus pour promouvoir l'égalité des chances, mais ils sont de plus en plus appelés à générer des revenus et, face à la progression du chômage, à adapter les qualifications de leurs diplômés aux besoins de l'économie. Ils ont reçu des crédits substantiels des Fonds structurels européens et ils créent à eux seuls plus d'un tiers des recettes que les universités finlandaises tirent de leurs prestations commerciales. Grâce à leur projet national d'« université virtuelle » ouverte, les pouvoirs publics entendent également faire progresser la fréquentation.

Dans le contexte de la Finlande orientale, il a été décidé que les EES joueraient un rôle central dans le développement régional, mais on ignorait encore quel serait leur plan d'action. On a finalement mis en place trois centres de province spécialisés au lieu d'une grande université polyvalente couvrant l'ensemble de la région. Trois universités indépendantes ont été établies à Kuopio (médecine), à Lappeeranta (technologie et ingénierie) et à Joensuu (éducation). On a donc mis en place trois universités en Finlande orientale au lieu de créer l'université de Finlande orientale. Chacune d'entre elles disposait d'une certaine marge d'autonomie pour l'accomplissement de sa mission régionale. La région dispose donc de trois établissements spécialisés dont l'incidence au niveau régional mérite d'être étudiée.

Ces trois universités, qui ont aujourd'hui quelque 30 ans d'existence, sont confrontées à un contexte régional en évolution. Premièrement, elles ont affaire, du point de vue de leur engagement, à un nouvel ensemble d'acteurs régionaux, notamment aux conseils régionaux. Deuxièmement, la création des établissements AMK d'enseignement supérieur, lesquels ont des liens très forts avec la région, soulève de nombreuses questions quant au rôle des universités en tant que prestataires régionaux d'enseignement supérieur. Les centres de formation continue, qui coordonnent souvent les liaisons régionales au sein des trois universités, jouent un rôle central dans l'engagement régional en Finlande orientale et représentent un modèle d'intégration de cet engagement, modèle dont les universités pourraient s'inspirer dans leur gestion. Les Centres disposent en particulier des capacités nécessaires pour collaborer entre eux et avec les acteurs régionaux au développement de la région.

Quels sont les effets de la régionalisation de l'enseignement supérieur dans une région comme la Finlande orientale, confrontée ces dernières décennies à un mouvement de dépeuplement et de restructuration économique ? Le mouvement de dépeuplement se ralentit actuellement, ce qu'on ne saurait imputer entièrement à la création des établissements. Leur incidence a été plus marquée sur la réduction de l'écart entre le taux national et le taux régional de fréquentation de l'enseignement supérieur. Nombreux sont notamment les étudiants qui préfèrent rester en Finlande orientale plutôt que de migrer vers des zones à forte densité de population comme Helsinki pour faire leurs études supérieures. Cette rétention des étudiants est économiquement et culturellement bénéfique pour cette région marginalisée. En outre, les universités ont contribué à la « formation de compétence » en Finlande orientale en proposant des qualifications, des formations et une orientation.

L'une des principales conclusions d'un récent examen du système d'enseignement supérieur en Finlande est que de nombreuses universités doivent certes leur existence à la dynamique de l'ancrage régional, mais qu'elles se trouvent actuellement confrontées à un vide par rapport aux mesures et aux actions publiques susceptibles de favoriser cette orientation régionale.

France

L'enseignement supérieur français a des structures complexes dont les caractéristiques spécifiques peuvent être difficiles à saisir pour quelqu'un qui n'a pas eu de contacts prolongés et approfondis avec la culture et la société françaises. Le système d'enseignement supérieur de la France présente un certain nombre d'originalités. Au niveau post-obligatoire, il comprend, selon la nomenclature française, le niveau V (qualifications du BEP et du CAP), le niveau IV (le très symbolique baccalauréat), le niveau III (les DUT ou BTS) et les niveaux I et II (diplômes de licence et au-delà). Les objectifs de croissance sont particulièrement ambitieux ; c'est ainsi que 80 % d'une cohorte d'âge est censée atteindre le niveau du baccalauréat d'ici l'an 2000.

Très compartimenté, le système d'enseignement supérieur regroupe des établissements très divers du point de vue du profil, de la taille, du statut et de la

clientèle servie, celle-ci correspondant à des segments bien définis de la société française (OCDE, 1996). Le système a pour objectif premier la reproduction de l'élite universitaire et sociale et il ne se préoccupe pas outre mesure du devenir des autres éléments issus du système : même aujourd'hui, le système national français forme fondamentalement davantage de salariés que de chefs d'entreprise. Il se compose d'établissements très divers et très segmentés dans leur administration ; qu'il s'agisse des anciennes universités traditionnelles ou des « collèges universitaires » généralement devenus des universités de plein exercice, mis en place au cours des années 60 dans les villes d'importance moyenne sans tradition universitaire ; des grandes écoles et de leurs classes préparatoires ; des filières techniques qui comprennent les classes post-secondaires des lycées techniques et les Instituts universitaires de technologie et qui conduisent à un premier diplôme spécialisé deux ans après la fin de la scolarité secondaire ; enfin un certain nombre d'établissements tertiaires spécialisés notamment dans l'art, l'architecture, l'agronomie ou le travail social. Notons, en outre, qu'une large part de la recherche est exécutée ou coordonnée, au moyen d'accords spécifiques, par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), organisme public indépendant des universités.

Il existe en outre une distinction importante entre cycles courts et cycles longs, et itinéraires d'accès sélectifs ou non sélectifs à l'enseignement supérieur. Les filières courtes comprennent les Instituts universitaires de technologie (IUT) créés en 1966, les classes post-baccalauréat des lycées (Sections de techniciens supérieurs, STS) et les établissements professionnels spécialisés qui accueillent environ 25 % des 2 millions d'étudiants du supérieur en France. L'accès à ces cycles courts est souvent plus sélectif que l'accès aux universités. Les formations longues sont assurées par 86 universités généralistes qui fonctionnent selon le principe de la libre admission de tous les étudiants titulaires d'un diplôme du second degré (baccalauréat). Une minorité – 5 % – d'étudiants accède après un concours très sélectif aux prestigieuses grandes écoles, établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans des domaines comme l'ingénierie ou la gestion. La plus prestigieuse est l'École polytechnique créée à la fin du 18^e siècle et considérée aujourd'hui comme la première école technique du pays.

L'originalité du système français réside en outre dans le fait qu'il est plus local/régional que celui de pays comme le Royaume-Uni. La proportion d'étudiants inscrits dans une université de proximité est très élevée et près de deux tiers des diplômés restent ensuite dans la région où ils ont fait leurs études. Mais il existe des écarts interrégionaux qui traduisent des différences dans la taille et la structure du secteur universitaire et dans le tissu économique de la région. L'Île-de-France par exemple attire beaucoup d'étudiants d'autres régions et sa prospérité lui permet d'atteindre un taux de rétention de ses diplômés de 80 %, alors qu'une région comme le Languedoc-Roussillon par exemple n'a pas les moyens d'attirer les étudiants ou de retenir ses diplômés.

Le système d'enseignement français et la société française dans son ensemble présentent un autre trait distinctif très marqué : une forte centralisation et le rôle prééminent de l'État (OCDE, 1996). L'éducation est considérée comme l'un des principaux mécanismes permettant de maintenir la cohésion de la société française autour des valeurs républicaines. Mais on a enregistré au cours des 20 dernières années un certain nombre de mouvements de décentralisation qui ont touché aussi le système éducatif et les universités. Les universités se sont vu notamment accorder

une autonomie accrue par la réforme Savary de 1984 qui a réduit l'influence de l'État. Ce processus d'autonomisation des universités s'est amorcé en 1968, date à laquelle les réformes d'Edgar Faure ont modifié l'enseignement supérieur en profondeur. Les facultés disciplinaires, qui composaient jusqu'alors les universités, ont été remplacées en 1968 par des Unités d'enseignement et de recherche regroupées en universités autonomes pluridisciplinaires dans les villes où n'existe qu'une université ; là où il en existe plusieurs, les universités se sont constituées autour de pôles disciplinaires dominants plutôt que sous forme d'universités réellement pluridisciplinaires. Les nouveaux établissements avaient la possibilité de fixer eux-mêmes leur programme de recherche et d'enseignement, mais les décisions relatives aux programmes d'étude étaient toujours prises à l'échelon central. Les réformes ont également tenté de faire une place plus importante à l'enseignement professionnel et de remettre en cause le modèle élitiste d'enseignement universitaire, comme c'était le cas dans de nombreuses régions du monde.

On peut repérer dans le système français d'enseignement supérieur un certain nombre de points qui intéressent la promotion de l'action régionale. Dans un pays centralisé comme la France où le développement de l'université a toujours été considéré comme un problème de politique nationale, la décentralisation et la régionalisation de l'enseignement supérieur traduisent une préoccupation par rapport aux disparités régionales plutôt qu'une volonté nette de construire un système régional d'apprentissage. En dépit des atouts inhérents à une université centralisée, avec notamment la possibilité d'appliquer de manière efficace et rapide une réforme générale, les mouvements de décentralisation qui se sont produits tiennent à l'inertie du système, à son administration et à son refus des mesures politiques à court terme. Pour répondre à la massification de l'enseignement supérieur, la France a eu tendance à installer des universités nouvelles dans les régions affectées par un déficit en matière d'inscriptions. Dans ce contexte, les autorités ont mis en place dans des secteurs comme Valenciennes, Le Havre, La Rochelle, Troyes ou Belfort, des universités à caractère régional dont les nouveaux programmes étaient censés appuyer le développement socio-économique local.

Du point de vue administratif, le système éducatif est divisé en 28 académies, ayant chacune à sa tête un recteur, qui est à la fois le chancelier des universités et l'interlocuteur des ministères nationaux et des autorités régionales. Les académies ont bénéficié d'un transfert de compétences et ne sont plus de simples agents chargés d'exécuter les ordres du pouvoir central. En matière d'enseignement et de formation professionnels, les autorités locales ont également davantage de pouvoir de décision et davantage de ressources. Mais la longue tradition du centralisme impose toujours une certaine inertie ; en dépit de la décentralisation et de l'autonomie des établissements, le financement, le recrutement du personnel, la conception des programmes d'étude et la collation des grades universitaires par le biais du ministère de l'Éducation et de la Recherche restent toujours du ressort de l'État.

La politique régionale de l'enseignement supérieur s'inscrit dans un plan-cadre maintenant de 6 ans qui lie l'État et la région et qui porte essentiellement sur la répartition entre l'État et les collectivités territoriales des dépenses d'investissement. Ces investissements sont censés correspondre aux objectifs centraux du

développement régional. Par rapport à la définition de ces objectifs, une nouvelle procédure prévoit désormais un schéma d'orientation pour l'enseignement supérieur et la recherche qui cadre les projets d'investissement.

Une charte de 1988 portant sur le développement de la recherche scientifique et technologique et sur l'enseignement supérieur définit une série d'actions coordonnées entre l'État, les établissements, les autorités locales et les acteurs économiques. Cette charte s'est traduite par le lancement en 1990 du projet « Université 2000 », qui est un plan national à long terme portant sur le développement concerté de la formation afin d'harmoniser l'action nationale et l'action des établissements. Les coûts liés à ce projet sont en règle générale supportés par l'État (50 %), la région (25 %) et les collectivités locales (25 %). Certaines régions viennent d'adopter une formule de répartition à parts égales (un tiers chacun), ce qui montre l'intérêt des autorités locales pour le développement de leurs infrastructures d'enseignement supérieur.

Les objectifs régionaux des universités figurent officiellement dans leur projet d'établissement. Ce projet est l'une des bases du contrat de plan quadriennal qui définit les rapports entre l'université et l'État. Tous les établissements d'enseignement supérieur ont déjà fait l'objet d'au moins une évaluation de la part du Comité national d'évaluation qui vient de commencer l'examen de sites sur lesquels coexistent plusieurs établissements. Le premier examen a porté sur la métropole lyonnaise et sur l'incidence régionale de ses établissements.

Les universités sont également encouragées à étoffer leurs services de documentation et d'orientation et à mettre en place des cellules de suivi des étudiants accédant au marché de l'emploi. Les autorités régionales sont tenues, en partenariat avec le recteur de l'académie considérée, d'établir des prévisions concernant les besoins de formation, ces prévisions étant ensuite utilisées pour l'élaboration d'un cadre de croissance ou de contraction des établissements formateurs. Par ailleurs, les régions ont pratiquement toutes signé une convention avec le gouvernement concernant la gestion de la formation professionnelle continue, au sein de laquelle les conseils régionaux jouent un rôle décisif.

Le secteur de l'enseignement supérieur en France suscite toujours un certain nombre de questions qui ont trait aux conséquences de la décentralisation. Plus on décentralise à l'échelon régional, plus il faut coordonner à l'échelon national afin d'unifier la visée des différents secteurs concernés. Dans le cadre d'un système éducatif de plus en plus décentralisé et complexe, il est urgent d'accroître à l'échelon national la part de planification et de pilotage stratégiques pour définir les rapports entre les parties prenantes. La mise en place de cette planification stratégique implique une intervention simultanée dans quatre directions : au niveau de la collectivité, dans le système éducatif, au niveau régional et de la part de spécialistes du secteur (OCDE, 1996). Le pilotage intéresse donc tous les niveaux du système éducatif car il s'agit de répondre aux pressions engendrées notamment par l'évolution du schéma de la demande, le progrès technologique et l'accentuation de la décentralisation dans la société française. Un tel pilotage laisse beaucoup de champ à l'initiative locale. Mais comment assurer la cohésion globale du système ? La question reste posée.

Depuis longtemps, le système des grandes écoles s'est désolidarisé du système universitaire et a proclamé son autonomie en ce qui concerne son orientation professionnelle et ses rapports avec l'entreprise, ainsi que son implication régionale et locale dans la dynamique de l'innovation et du développement. Les grandes écoles sont mêmes devenues les premiers promoteurs de l'entrepreneuriat dans la mesure où elles ont créé des interfaces permettant de définir avec précision les demandes de l'industrie et d'y répondre, l'objectif initial étant d'offrir une formation de haut niveau.

Cette décision des grandes écoles mise à part, il convient de signaler l'adoption d'une approche plus « professionnelle » des rapports entre l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi grâce à l'action menée par les Instituts universitaires de technologie ou professionnalisés (IUT et IUP), qui depuis un certain temps déjà proposent un type nouveau de cursus avec stages et projets de recherche en entreprise. Les lycées techniques avaient montré la voie depuis longtemps en prévoyant dans leur filière post-baccalauréat des liens et des structures facilitant la gestion durable de l'interface formation/industrie.

Ce sont ces initiatives notamment qui expliquent la poussée des cycles à orientation professionnelle ces 20 dernières années. Cette expansion correspond à une « révision générale » du système de formation professionnelle, qui était sur le déclin en France, et à la volonté d'instaurer un système de formation professionnelle efficace et socialement accepté parallèlement au système d'enseignement supérieur bien établi. Le succès est lié à la création d'établissements de formation et d'enseignement professionnels autonomes. En l'occurrence, plusieurs filières à orientation technique et professionnelle ont été mises en place. Les formations qualifiantes du type BEP ou CAP sont intégrées dans les lycées professionnels, qui préparent au baccalauréat professionnel. Ce diplôme a été introduit dans les années 80 et il débouche soit sur l'accès à l'enseignement supérieur, soit sur l'insertion dans des métiers exigeant une qualification technique. Mais il s'est révélé malaisé de préserver l'originalité de la filière professionnelle, dans la mesure où une filière comme celle du baccalauréat professionnel est désormais considérée comme relevant du cursus « normal » plutôt que du cursus professionnel. Pour être plus précis, les IUT, qui au départ étaient des établissements d'enseignement supérieur professionnel court, sont aujourd'hui considérés comme des établissements efficaces offrant soit un débouché professionnel aux titulaires du baccalauréat, soit surtout une voie d'accès aux études de licence et au-delà en évitant les premiers cycles universitaires traditionnels où l'échec est très élevé. La filière professionnelle supérieure (qualifications de niveau bac + 2 comme le BTS préparé dans les classes de post-baccalauréat ou le DUT préparé dans les IUT) a également progressé au cours des 20 dernières années. Elle produit pour le secteur de la technologie et de la gestion des cadres moyens très qualifiés ; ces derniers ou d'autres étudiants peuvent ensuite obtenir un diplôme à bac + 4 dans un Institut universitaire professionnalisé (IUP).

Compte tenu de cette poussée de l'enseignement professionnel, les universités ont un rôle à jouer à l'échelon régional dans le domaine de la formation. Les lois Faure de 1968 stipulaient que les universités « devaient répondre aux besoins du pays en fournissant des gestionnaires dans tous les domaines et en prenant part au développement social et économique de la région ». L'autonomie accordée

aux universités avait pour objectif de leur permettre d'atteindre ce but et de combler l'écart avec les grandes écoles. Après 1968, plusieurs diplômes à orientation professionnelle sont apparus. Une telle réforme marque une avancée significative car elle donne aux universités la possibilité de jouer un rôle dans la satisfaction des besoins sociaux et économiques. Les EES ont également un rôle fort important à jouer dans le domaine de la formation continue, notamment depuis la Loi de 1971 qui prévoit pour tous les salariés le droit à un congé-formation rémunéré.

Abréviations :

BEP : Brevet d'enseignement professionnel

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

IUT : Institut universitaire de technologie

DUT : Diplôme universitaire de technologie

BTS : Brevet de technicien supérieur

Grande-Bretagne

Le système britannique actuel d'enseignement supérieur est l'aboutissement de phases successives de croissance : fondation des universités d'Oxford et de Cambridge aux 12^e et 13^e siècles ; implantation, à la fin du 19^e des universités municipales de brique rouge dans des grandes villes industrielles comme Manchester, Leeds ou Bristol ; puis création, avec le rapport Robbins de 1960, des universités « nouvelles » dont le campus est souvent situé à l'extérieur des villes ; enfin, à une date toute récente, mise en place des instituts polytechniques qui, au départ sous tutelle des autorités locales, ont acquis leur statut universitaire en 1992. C'est cette année-là qu'a été instauré en Grande-Bretagne un secteur unifié de l'enseignement supérieur et que le nombre des établissements bénéficiant du statut d'universités a doublé, dépassant la centaine. Au sein de ce nouveau système, les établissements ont par ailleurs connu une expansion massive, dans la mesure où le taux de fréquentation est passé de 20 à 30 % dans les quatre premières années de la décennie 1990. Cette poussée du nombre des établissements et des étudiants a coïncidé avec une réduction de la dotation unitaire, l'adoption pour le financement de la recherche d'un système sélectif de dotation globale s'appuyant sur une évaluation de la qualité, et une diversification croissante des établissements. Cela se traduit par un maintien de la stratification du système, puisque les évaluations publiques récentes de l'enseignement et de la recherche font apparaître des résultats moins bons pour le « nouveau » secteur universitaire (les anciens instituts polytechniques) que pour le secteur universitaire « ancien » (les autres établissements).

Les besoins régionaux n'ont guère pesé sur le développement du secteur de l'enseignement supérieur. Toutefois, on assiste depuis peu à une prise en compte de l'action régionale dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où les universités sont désormais considérées comme une ressource importante pour les régions en difficulté où le niveau d'instruction et le niveau des qualifications

est généralement faible. Plusieurs interventions publiques prônent explicitement l'engagement régional des universités. Premièrement, le mouvement d'expansion qui a coïncidé avec l'adoption en 1992 de la Loi sur l'éducation postsecondaire et l'enseignement supérieur, a abouti à la création d'universités plus sensibles à la dimension locale et régionale que les anciens instituts polytechniques relevant des autorités locales. Ces établissements ont souvent plusieurs sites et des campus annexes dans des zones rurales comme la Cumbria et le Devon.

Deuxièmement, la contribution potentielle des universités au développement régional a été reconnue par le National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) (Rapport Dearing), qui consacre un chapitre au « Rôle régional et local de l'enseignement supérieur » (chapitre 12), rôle reconnu également dans son rapport complémentaire (Rapport 9) et dans les recommandations qu'elle adresse au Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur et au ministère de l'Éducation et de l'Emploi et qui visent à accentuer ce rôle. Une telle reconnaissance vient à point dans la mesure où elle permet de profiter du programme d'instauration d'un pouvoir local et de transfert des responsabilités adopté par la Grande-Bretagne.

Le Rapport Dearing affirme que l'une des grandes missions de l'enseignement supérieur est de « satisfaire à l'échelon local, régional et national les besoins d'une économie adaptable, durable et fondée sur le savoir » (point 5.11). Il poursuit en affirmant que « l'engagement régional et local doit de toute évidence être une composante du rôle de l'enseignement supérieur dans les 20 années à venir. Chaque établissement se doit de prendre conscience de sa mission par rapport aux collectivités locales et à la région, dans le cadre de la synergie que nous prônons entre l'enseignement supérieur et la société ». Le rapport reconnaît que les universités ont un rôle local et régional à jouer dans plusieurs domaines, notamment la recherche et le consultanat, la « fidélisation » de l'investissement autocentré, la satisfaction des besoins du marché de l'emploi et des besoins en matière de qualifications, le soutien à l'apprentissage à tout âge et l'engagement dans le développement culturel et collectif. Il précise ceci :

« De notre point de vue, les possibilités de collaboration et la nécessité d'une collaboration vont s'accroître à l'avenir. Cela découlera dans une large mesure de l'utilisation élargie de la technologie de l'information et d'une accentuation du rôle local et régional des établissements. Le cadre prévu pour les qualifications de l'enseignement supérieur incitera au dialogue sur les normes de niveau et sur la capitalisation et la transférabilité des unités de valeur à différents niveaux. L'apprentissage à tout âge et une fréquentation plus large de l'enseignement supérieur favoriseront la collaboration entre établissements d'enseignement postsecondaire et établissements d'enseignement supérieur. Les contraintes de financement stimuleront les acquisitions communes et le partage des ressources (point 16.42). »

Mais le Rapport Dearing note également ceci : « Les données dont on dispose concernant le Royaume-Uni suggèrent que l'engagement local et régional des établissements est actuellement fragmentaire et qu'il faut donc s'orienter vers un

engagement actif et systématique » (point 12.7). Étant donné la nécessité d'accorder davantage d'attention à la dimension régionale, le rapport fait les recommandations suivantes :

- Créer immédiatement un fonds pour le partenariat industriel afin d'attirer les financements adéquats des entreprises et de contribuer au développement économique régional (recommandation 34).
- Les EES devraient être représentés dans les conseils d'administration des nouvelles agences de développement régional et les commissions régionales pour le financement de la formation continue devraient avoir parmi leurs membres un représentant de l'enseignement supérieur (recommandation 36).
- Il conviendrait d'assurer le financement après avril 1998, date à laquelle le Fonds de développement régional de l'enseignement supérieur va mettre un terme à son financement, afin de soutenir les projets de capital humain qui donnent à l'enseignement supérieur la possibilité de répondre aux besoins de l'industrie et du commerce locaux (recommandation 37).
- Les établissements d'enseignement supérieur et leurs instances représentatives devront examiner, avec des représentants de l'industrie, les moyens de donner aux entreprises, notamment aux petites et moyennes entreprises, un accès aisé et coordonné à une information sur les prestations d'enseignement supérieur dans leur zone (recommandation 38).
- Les pouvoirs publics devront envisager la création d'un fonds modeste pour doter les établissements d'un capital leur permettant d'apporter un soutien aux membres du personnel ou aux étudiants désireux de concrétiser des idées de projet développées dans l'établissement et pour soutenir la création de pépinières (recommandation 39).
- Les établissements d'enseignement supérieur devront créer davantage de pépinières technologiques à l'intérieur ou à proximité de l'établissement, de manière à soutenir les entreprises de création récente pour un laps de temps limité, jusqu'à ce qu'elles soient capables de survivre par leurs propres moyens (recommandation 39).

Ces points sont repris dans les mesures adoptées par plusieurs ministères. Le Livre blanc publié par le ministère de l'Environnement, des Transports et des Régions (DETR, 1997) présente ainsi un plan de création d'agences de développement régional. Figurent dans la mission centrale de ces agences :

- Un rôle moteur dans l'élaboration et l'application de la stratégie économique régionale.
- La régénération sociale, physique et économique.
- Le développement et la régénération économiques des zones rurales.
- Un rôle moteur dans le recours aux Fonds structurels de l'Union européenne.
- La coordination régionale de l'investissement autocentré.
- Le conseil aux ministères sur les questions d'assistance régionale sélective.
- Le soutien aux entreprises.

- La récupération et/ou la viabilisation de sites.
- L'aide aux investissements.
- La promotion de la région en tant que site d'implantation pour les entreprises.
- L'incitation au transfert de technologie.
- L'amélioration de la base de qualifications de la région.

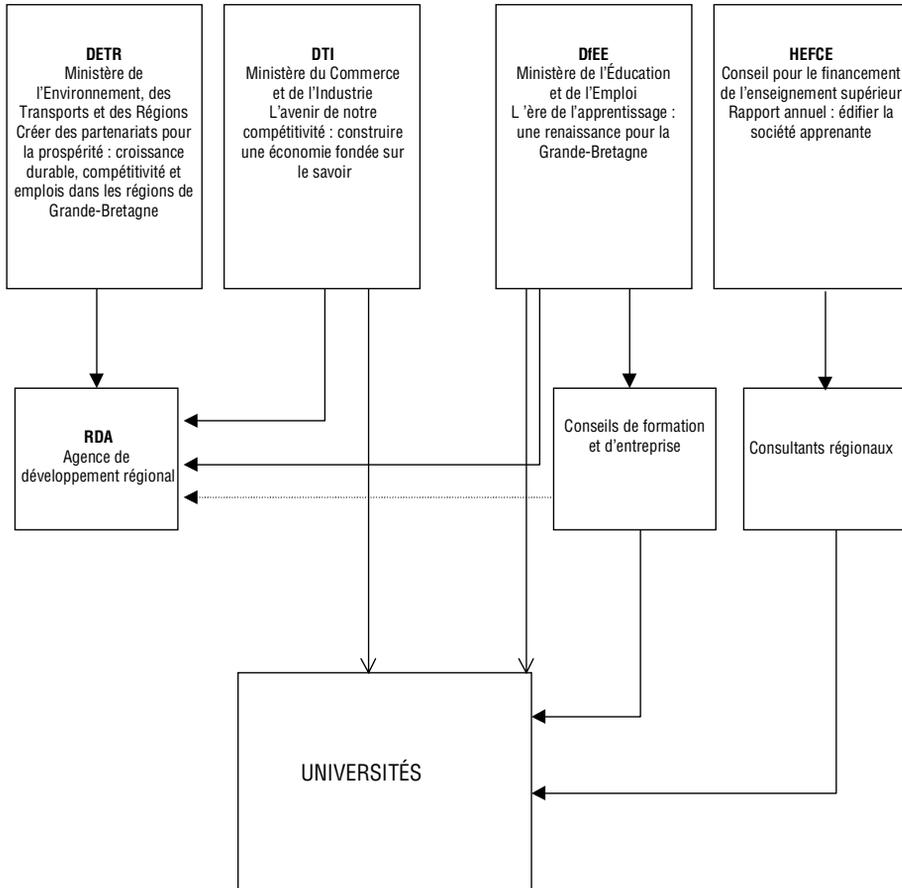
Sur le rôle des agences de développement régional, le Livre blanc précise : « Nous souhaitons que les agences de développement régional intègrent complètement l'éducation postsecondaire et l'enseignement supérieur dans le programme d'action régional, qu'elles améliorent la coopération entre ces secteurs et qu'elles travaillent avec les universités à améliorer l'exploitation de la base de savoir de l'université » (DETR, 1997, point 6.7). Des rapprochements similaires ont été faits dans le récent Livre blanc sur la compétitivité publié par le ministère du Commerce et de l'Industrie, document qui porte le sous-titre significatif *Building the Knowledge Driven Economy* (« Construire l'économie du savoir ») (DTI, 1998) ; dans un document de consultation du ministère de l'Éducation et de l'Emploi consacré à l'ère de l'apprentissage (DfEE, 1998b) ; et surtout dans les orientations adressées par le Secrétariat d'État à l'éducation au Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur de l'Angleterre (HEFCE), qui font suite à un examen approfondi du financement recensant les possibilités de financement complémentaire pour les trois années à venir. La figure A1 présente de manière synthétique les voies empruntées par l'action publique pour peser sur l'engagement régional.

Le graphique A.1 montre que l'engagement de l'université dans la région est lié au financement provenant de quatre sources : le ministère de l'Environnement, des Transports et des Régions (DETR), le ministère du Commerce et de l'Industrie (DTI), le ministère de l'Éducation et de l'Emploi (DfEE) et le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur de l'Angleterre (HEFCE).

Le rapport Dearing insistait beaucoup sur la représentation des universités auprès des agences de développement régional : on en est donc arrivé à une formule dans laquelle chaque région envoie un vice-président d'université siéger au conseil d'administration des agences. La Commission des vice-chanceliers et des directeurs d'établissements avait présenté une liste très fournie (huit vice-chanceliers) de candidats au conseil d'administration des agences (un par région) ; les pouvoirs publics ont procédé seulement à cinq nominations. On imagine mal par ailleurs que ces personnalités puissent individuellement rendre compte de leur activité à toutes les universités de leur région. Il existe dans certaines régions un forum officieux des vice-chanceliers, mais ce forum n'a pas les structures nécessaires pour pouvoir prétendre représenter l'enseignement supérieur. Ainsi, le HEFCE favorise dans son action la concurrence plutôt que la collaboration entre universités. Sur ce point, la formulation utilisée par Dearing – « ne pas décourager la collaboration » – apparaît comme très restrictive (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997). Réagissant à une annonce des pouvoirs publics concernant le financement des agences de développement régional et leur collaboration avec les universités dans l'élaboration d'une stratégie régionale en matière de qualifications, le Président de la CVCP déclare même ceci : « Je ne

pense pas que quelqu'un parmi nous soit favorable à l'idée de donner aux agences le mandat d'imposer une structure locale de planification (de l'enseignement supérieur) ». Bref, l'orientation régionale de la politique de l'enseignement supérieur est assimilée à de la planification et à une réduction de l'autonomie des établissements.

Graphique A.1. **Grands axes de l'action publique sur l'engagement régional des universités anglaises**



L'autre point clé concernant les agences de développement régional est le fait qu'il s'agit avant tout d'une création du DETR : l'essentiel de leur budget provient

du Single Regeneration Budget (SRB) et leur personnel est issu des Partenariats anglais et de la Commission du développement régional. Cela veut dire que dans un premier temps elles s'intéressent essentiellement aux aspects sociaux et physiques du développement urbain et rural à ancrage local. Les universités peuvent certes apporter leur contribution, notamment en donnant des orientations au niveau de la recherche et de la ligne d'action, mais il ne s'agit pas là d'éléments décisifs pour le développement d'une économie régionale du savoir.

En revanche, les priorités du DTI telles qu'exprimées dans *Building the Knowledge Driven Economy* (1998) devraient beaucoup intéresser les universités soucieuses de s'impliquer dans l'activité économique et dans la région. Le DTI ne disposait pas jusqu'ici d'un mécanisme lui permettant de relayer sa politique à l'échelon régional et il est évident qu'à ses yeux les agences de développement régional apportent la réponse ; mais on voit mal comment les choses vont se passer concrètement. On note que les universités se voient accorder une attention particulière dans le programme d'action national, qui comporte une dimension régionale. C'est ainsi que dans l'avant-propos, le Secrétaire d'État au commerce et à l'industrie demande aux entreprises « d'assurer le succès commercial du savoir technologique de nos universités et de créer des partenariats avec les fournisseurs, les clients, les écoles et les universités afin d'établir des réseaux et des pôles d'excellence et de se procurer un avantage concurrentiel ». Il promet de « récompenser les universités dont la stratégie et les activités visent à améliorer l'interface avec l'entreprise et d'encourager le développement de l'entrepreneuriat et des qualifications, notamment parmi les élèves des écoles, les étudiants et les chercheurs universitaires ».

Le Livre blanc du DTI accorde lui-même beaucoup d'importance à la collaboration et précise dans la synthèse que « le succès passe par un énorme travail d'équipe – avec les fournisseurs, les clients, les partenaires de joint-venture, mais aussi entre les cadres et les salariés ». Il énonce de manière explicite la dimension régionale du programme d'action national : « Le gouvernement entend jouer un rôle de catalyseur pour promouvoir une collaboration créative entre les entreprises et au sein des régions ». Pour soutenir l'entrepreneuriat, le Livre blanc annonce l'extension à l'université du Plan *Young Enterprise* et le financement de huit nouveaux centres de l'entreprise en milieu universitaire : il s'agit de doter les scientifiques et les ingénieurs de compétences en matière de création et de gestion d'entreprises et de développer le transfert et l'exploitation du savoir et du savoir-faire. Parallèlement à ces centres, le Challenge Fund (fonds pour le défi), créé par le ministère des Finances, la Fondation Wellcome et la Fondation Gatsby, proposera à un certain nombre d'universités une mise de fonds initiale pour les aider à tirer le meilleur parti de leur recherche au stade initial de l'exploitation commerciale de nouveaux produits ou de nouveaux processus. Pour soutenir l'innovation régionale, il est demandé aux agences de développement régional d'élaborer une stratégie régionale de l'innovation. Cette action sera appuyée par un fonds d'aide à l'université financé par le DTI, le DfEE et le HEFCE qui « récompensera les universités dont la stratégie et l'activité améliorent l'interaction avec l'entreprise, promeuvent le transfert de savoir et de technologie, mettent

l'accent sur le développement de compétences de haut niveau, améliorent l'employabilité des étudiants et prennent en compte l'importance d'une interaction entre l'université et l'entreprise, à côté de l'enseignement et de la recherche ». On étoffera également le Plan Faraday favorisant les liens entre les universités et les petites entreprises ainsi que le Teaching Company Scheme et l'on mettra en place un nouveau programme régional Foresight.

Le Livre blanc du DTI aborde les problèmes de qualifications relevant des compétences du DfEE tout en prenant acte de la dimension régionale de ces problèmes. Les crédits attribués aux agences de développement régional devront servir « à repérer en matière de qualifications les principales lacunes qui affectent le développement économique de la région et élaborer sur ce point des plans couvrant *tous* les secteurs de l'enseignement et de la formation ». Dans son analyse comparative du Royaume-Uni et des autres pays industrialisés, le Livre blanc souligne la performance médiocre du Royaume-Uni en matière de compétences *intermédiaires* et techniques. La priorité doit donc être donnée à l'enseignement postsecondaire plutôt qu'à l'enseignement supérieur.

Une telle priorité rejoint tout à fait les préoccupations du DfEE qui souhaite élargir l'accès à l'éducation permanente et à l'enseignement supérieur. Sur les 61 000 étudiants supplémentaires attendus pour 2001, les filières de premier cycle à temps plein et à temps partiel en accueilleront respectivement 20 000 et 15 000, alors qu'ils ne seront que 6 000 dans les filières à temps plein sanctionnées par un premier diplôme. En ce qui concerne les étudiants traditionnels, le HEFCE entend, au niveau de son financement, accorder une prime pour le recrutement d'étudiants issus de milieux défavorisés (le critère étant le code postal d'origine). Le HEFCE prévoit également des crédits pour encourager des contacts avec les écoles et avec les établissements d'enseignement postsecondaire, lorsque ces contacts ont une incidence positive sur la progression des étudiants. Du côté de l'output, l'université sera également jugée à ses résultats en termes d'insertion dans l'emploi. Enfin, dans les lignes directrices qu'il adresse au HEFCE, le DfEE demande aux universités :

« De recentrer leur activité extérieure. Il faudrait que le programme couvre la régénération économique locale dans les secteurs qui intéressent spécifiquement et légitimement les universités ; le partenariat avec d'autres prestataires de formation, notamment pour la formation des adultes, qui donnent accès à l'université à des catégories traditionnellement pénalisées par rapport à l'apprentissage à tout âge ; enfin une contribution sous forme de mise à disposition de leur expertise et de leurs installations afin de combattre l'exclusion et l'isolement social. »

Le HEFCE a déjà prévu, à côté de la dotation centrale accordée au titre de l'enseignement et de la recherche, plusieurs schémas permettant aux universités de consacrer des ressources supplémentaires aux objectifs définis par les pouvoirs publics, tout en conservant au HEFCE son statut, qui est celui d'une instance de financement et non d'une instance de planification. Mais l'enseignement supérieur n'échappera pas à une certaine directivité, dans la mesure où l'on s'apprête à

recruter des consultants, responsables chacun d'une région, pour collaborer avec les agences de développement régional et les TEC et avec leurs homologues au sein du FEFC (Conseil pour le financement de l'enseignement postsecondaire).

En ce qui concerne les TEC (conseils de formation et d'entreprise), on procède actuellement à un réexamen de leurs rapports avec les agences de développement régional, examen dont les résultats influenceront sur le contact actuel entre les TEC et les universités. Compte tenu de la diversité des TEC et de leur niveau de qualité variable, c'est la nature de ce contact qui, comme le fait remarquer le National Committee of Inquiry Into Higher Education (1997), explique en partie le caractère « éclaté » de l'engagement par rapport aux collectivités locales. Il s'explique également par le fait que les TEC sont des organismes chargés de répercuter la ligne d'action nationale à l'échelon local ; le financement qu'ils accordent est de toute évidence modulé sur un certain nombre d'objectifs de résultats quantitatifs, notamment en ce qui concerne les niveaux inférieurs de qualification. Certains TEC ont mis en place des plans d'une certaine importance axés sur la rétention des diplômés dans leur région, mais la base opérationnelle des TEC n'est pas régionale ou infra-régionale ; elle présente au contraire un fort ancrage local, ce qui restreint considérablement leurs possibilités d'implication dans le programme d'action des universités, qui vise plutôt les qualifications de niveau supérieur. Si les agences de développement régional devaient reproduire l'expérience des TEC – donc si l'on s'en tient aux programmes nationaux et au strict respect des limites territoriales – le développement d'un système d'apprentissage impliquant un engagement régional des universités, notamment de celles dont la sphère d'influence ne coïncide pas avec la géographie administrative, s'en trouverait considérablement freiné.

L'ensemble de ces initiatives a des conséquences très importantes pour les rapports entre les universités et leur région d'implantation. Les agences de développement régional semblent certes avoir un rôle important à jouer, mais essentiellement en tant qu'agents d'exécution des pouvoirs publics, car elles appliqueront la politique nationale à l'échelon local. Les crédits destinés aux programmes gérés directement par les agences seront, comme pour les TEC, attribués selon une formule de *capitation*, donc en fonction de critères nationaux et non des besoins régionaux. Pour rétablir l'équilibre par rapport aux régions moins prospères comme le Nord-Est, on devra envisager une formule analogue à celle du ministère des Finances qui en Écosse vient compléter les programmes nationaux. On a par ailleurs les programmes ministériels et les programmes du HEFCE qui ciblent directement les universités sans tenir compte des agences de développement régional. En résumé, on n'a pas l'intention d'introduire une dimension régionale dans le soutien à l'enseignement supérieur en Angleterre.

L'essentiel en l'occurrence est le fait que l'enseignement supérieur en Angleterre, qui s'est développé en tant que système national, est désormais sommé de répondre aux besoins régionaux alors qu'il ne dispose pas des crédits nécessaires pour procéder à un tel ajustement. Un certain nombre d'indicateurs mettent en évidence les inégalités en matière d'économie du savoir, notamment en ce qui concerne le nord-est de l'Angleterre. Dans cette région, comparés à une

moyenne nationale de 100, l'indice des actifs titulaires d'un diplôme de l'enseignement est de 71 et l'indice des actifs sans qualifications est de 127 ; 4.8 % des écoles seulement disposaient en 1997 d'une page Web, contre 23 % dans le sud-est ; 12.6 % des foyers disposaient d'un ordinateur, contre 29 % dans le sud-est et 80 % d'une ligne téléphonique contre 96 % dans le sud-est.

Il convient de rapporter ces statistiques aux données concernant les flux d'étudiants accédant à l'enseignement supérieur, puis au marché de l'emploi. Les statistiques relatives aux admissions à l'université font apparaître une opposition très marquée entre le nord et le sud : le taux de fréquentation de l'enseignement supérieur est plus faible dans la région nord et les étudiants originaires de cette région choisissent généralement une université de proximité. C'est ainsi que 46.0 % des étudiants qui se présentent à l'admission dans la région du nord vivent dans cette région, contre 33.8 % pour les universités méridionales. On constate un fort transfert d'étudiants entre le nord et le sud. Il s'explique par l'offre limitée de places dans les régions où la demande est la plus forte et par le fait que les étudiants les plus à l'aise ont la possibilité de s'éloigner de leur zone d'origine. On ne sera pas surpris de constater que ce sont les anciens instituts polytechniques qui ont le recrutement le plus local : dans le nord-est, 53.3 % des diplômés des universités créées après 1992 sont originaires de la région contre 24.3 % dans les universités anciennes. C'est pour ces diplômés « locaux » que la probabilité de se retrouver sans emploi six mois après l'obtention du diplôme est la plus forte : pour les étudiants non locaux des universités anciennes de la région, le taux de chômage est de 6.9 %, contre 12.9 % pour les étudiants locaux issus des anciens instituts polytechniques (DfEE, 1998a).

En ce qui concerne les liens entre les universités et l'économie régionale, les universités du nord sont confrontées au caractère limité de la demande, puisque les entreprises à forte composante de R-D et de savoir se concentrent dans le sud-est. En 1995, par exemple, les dépenses de R-D rapportées au PIB régional s'établissaient à 0.9 %, contre 3 % dans la région est ; et 4.7 % seulement des actifs occupés étaient employés dans une entreprise de services à forte composante de savoir, contre 9.1 % dans le sud-est. En outre la part des entreprises de services à forte composante de savoir a reculé de 15 % depuis 1991 dans le nord-est, alors qu'elle a progressé de 20 % dans le sud-est (CURDS, 1997). Ces chiffres confirment les résultats d'une enquête récente concernant les contacts entre l'université et l'économie, enquête selon laquelle les universités des régions sud-est et est ont des liens contractuels, à la fois mondiaux et locaux, plus étoffés que les universités des autres régions (Howells *et al.*, 1998). Dans ces zones de concentration, les universités perçoivent 60 % du montant total des crédits de recherche et des crédits contractuels alloués aux universités du Royaume-Uni, et surtout 77 % des recettes qu'elles tirent de leur recherche et de leurs contrats proviennent d'un autre continent (UE exclue) ; ces établissements déclarent par ailleurs que 29 % des recettes qu'ils tirent de la recherche proviennent d'entreprises de moins de 500 salariés, alors que pour les autres universités la moyenne est de 17 %.

En résumé, pour les universités non méridionales le fait de vouloir répondre aux aspirations exprimées dans le Livre blanc sur la compétitivité représente un

défi beaucoup plus sévère. Les régions comme le nord-est souffrent d'un handicap par rapport à l'économie du savoir ; de plus, leur schéma historique de recrutement des étudiants et d'insertion des diplômés dans le marché de l'emploi ne semble pas compenser ce handicap.

Cette discussion a permis de mettre en évidence le fait que plusieurs instances centrales influent sur le rôle régional des universités, même si le DfEE conserve l'essentiel des compétences en matière de financement. Grâce à l'activité de recherche et d'enquête du HEFCE et du DfEE, on a progressivement une image plus précise de la géographie de l'enseignement supérieur en Angleterre, mais il reste un gros effort à fournir pour que l'élaboration de la politique régionale se fasse sur des bases cohérentes. Pour l'enseignement postsecondaire comme pour l'enseignement supérieur, l'une des tâches primordiales consiste à repérer les enseignements et le lieu de ces enseignements, l'origine géographique des étudiants et le point d'accès de ces étudiants au marché de l'emploi. Il convient ensuite de croiser ces analyses avec les données régionales relatives à la fréquentation de l'enseignement supérieur et à la structure de l'emploi et de l'activité économique pour repérer les zones où l'offre est excédentaire ou déficitaire. Ce travail d'inventaire devra notamment préciser les modalités de passage entre les différents niveaux du système – école, enseignement postsecondaire/professionnelle, enseignement supérieur, études de post-diplôme – pour voir dans quelle mesure le schéma régional de l'offre facilite/freine l'accès et la progression des étudiants. Bref, l'analyse géographique doit mettre en évidence l'idée que le programme de l'apprentissage à tout âge est destiné avant tout à répondre aux besoins des personnes qui sont dans la région.

Il conviendra d'entreprendre, à partir des études d'Howells *et al.* (1998), un travail similaire sur la géographie des interactions avec l'économie qui abordera l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi les contrats de recherche et de consultanat (stages étudiants par exemple). A l'échelon interministériel comme au sein des universités, il convient de lier enseignement et transfert de technologie, activité du DTI et activité du DfEE.

La question centrale est de savoir si le mécanisme de financement doit ou non tenir compte de cette information. Le processus actuel se présente sous forme d'un concours national pour des crédits spécifiques ciblés sur l'accès, le développement de l'entrepreneuriat à l'université ou l'aide aux créations d'entreprises. Le schéma de la réussite ou de l'échec à un tel concours ne permet pas obligatoirement d'avancer sur une question comme celle des inégalités régionales en matière d'économie du savoir. Le processus impose de plus un surcroît de charges administratives aux responsables universitaires, tenus de répondre successivement à plusieurs appels d'offre. Se pose également un problème de continuité, dès l'instant où le financement s'arrête avant que l'activité correspondante ait été « intégrée ». Même si la compétition est effectivement favorable à l'innovation, une dotation globale se justifie parfaitement, car elle permet à l'université de maintenir un programme d'activités régionales adapté à la mission de l'établissement et aux conditions locales. On peut envisager un contrat révisable, assorti d'un contrôle des résultats, qui lierait l'établissement et

l'instance de financement (HEFCE ou agences de développement régional). L'un des éléments essentiels dans l'évaluation des résultats serait alors probablement la création de partenariats au sein du secteur éducatif régional ou avec d'autres organismes privés ou publics.

L'Écosse est un bon exemple de promotion de la collaboration entre établissements d'enseignement supérieur. Comme le fait remarquer le rapport de la Commission sur l'Écosse :

« Le système d'enseignement supérieur de l'Écosse comporte un aspect très appréciable de partage du personnel, des installations et de l'équipement sur une base régionale. On constate déjà une bonne collaboration, soit à l'instigation des établissements eux-mêmes, soit par le biais de financements du SHEFC. »

Le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur en Écosse a notamment instauré un Fonds d'initiatives stratégiques régionales (RSIF) destiné à couvrir les coûts de mise en place conjointe de dispositifs ou de projets qui sans cette mise de fonds initiale ne verraient peut-être pas le jour. Ce fonds disposait d'un budget initial de £5 millions et il a financé au total 62 projets répartis dans quatre régions désignées à l'avance. Parmi ces projets figurait la promotion d'une collaboration dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et de l'administration.

Mais confronté à la résistance des universités, le Rapport Dearing s'est révélé incapable de provoquer au niveau politique les changements susceptibles d'orienter véritablement les universités vers l'action régionale. Individuellement, les EES de Grande-Bretagne ne sont guère favorables à l'instauration d'un système central de planification de l'enseignement supérieur régional. Cette résistance tient pour une part à la conviction qu'il existe des écarts importants entre les contextes régionaux anglais et que chaque EES doit élaborer la stratégie la mieux adaptée à son contexte. Il existe également des différences marquées pour ce qui touche à la capacité de collaboration, à l'identité régionale et au poids des acteurs régionaux. S'y ajoute dans le contexte anglais l'impossibilité de se mettre d'accord sur la définition des régions. On constate notamment un écart important entre la région au sens où l'entendent les autorités de planification et la région telle qu'elle est définie par chacun des EES.

Les EES sont convaincus pour la plupart qu'un système centralisé de planification ne leur permettrait pas de réagir aux nécessités, aux chances et aux contraintes régionales. Cette hostilité à la planification se traduit dans leur attitude vis-à-vis des contacts entre l'enseignement supérieur et l'enseignement postsecondaire : les conventions signées spontanément entre les deux secteurs sont préférées aux rapports imposés par l'instance centrale. Bref, même si elles font grand cas de la dimension régionale, les recommandations du Rapport Dearing concernant l'action régionale restent de portée limitée. Elles ne s'intéressent pas suffisamment au financement de l'activité régionale des EES.

Il existe cependant un point sur lequel la planification régionale de l'enseignement supérieur a progressé, grâce à la création par le Conseil pour le financement de l'enseignement supérieur de l'Angleterre (HEFCE) de conseillers

régionaux censés travailler en liaison étroite avec les agences pour le développement régional. Mais l'idée que cette création puisse marquer le passage à une ventilation régionale des crédits ou à l'adoption de quotas étudiants en Angleterre fait face à une opposition quasi universelle. On peut supposer que le programme esquissé par le Rapport Dearing va favoriser un développement de l'action régionale dans le secteur de l'enseignement supérieur, compte tenu des avantages liés à une collaboration en matière d'enseignement et de recherche ; contribuer à la satisfaction des besoins régionaux en matière de qualifications et de développement des ressources humaines ; et de manière plus générale, améliorer la vie économique, sociale et culturelle de la région. De plus, la mise en place d'un nouvel ensemble d'agences de développement à ancrage régional va donner une impulsion au rôle régional des EES tel qu'il est défini par le rapport Dearing.

L'orientation régionale de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne va bénéficier d'une autre impulsion, puisque les pouvoirs publics se sont engagés à élargir l'accès à l'enseignement post-secondaire, proposant 500 000 places d'étude supplémentaires dans l'enseignement postsecondaire et l'enseignement supérieur d'ici 2002. Dans un Livre vert intitulé *The learning Age* (l'ère de l'apprentissage), le gouvernement prévoit que 60 % des élèves sortis du système scolaire auront un contact avec l'enseignement supérieur à un moment ou à un autre de leur vie. Ce passage à un système d'enseignement de masse remet en cause l'originalité du système du Royaume-Uni marqué jusqu'alors par des études effectuées loin du domicile, par la gratuité des études dans le premier cycle et par une garantie de ressources pour les plus pauvres. L'introduction d'une participation étudiante aux frais d'études, la réduction de l'allocation de garantie de ressources, l'augmentation du nombre des personnes accédant à l'enseignement supérieur et du nombre d'étudiants âgés ne répondant pas aux critères traditionnels de qualification au moment de l'admission se traduisent par une progression du nombre des étudiants qui optent pour l'université locale. Il en résulte une modification des rapports entre l'État, les étudiants et les EES dans la mesure où ce n'est plus l'État, mais l'étudiant qui assume individuellement le coût des études.

En Grande-Bretagne, l'expansion des EES coïncide avec la création d'une université de l'industrie (Ufi) qui se propose d'apporter une contribution significative à la promotion de la culture de l'apprentissage tout au long de la vie en Angleterre, avec notamment pour objectif de satisfaire les besoins des PME.

Toutes ces mesures sont susceptibles d'influer sur la nature du processus pédagogique, sur le programme d'études et sur le rôle des EES en tant que moteurs de l'ascension sociale. Les conséquences d'un tel ancrage local de l'apprentissage ne sont pas encore entièrement connues, mais on peut s'attendre à ce qu'il affecte la base régionale de qualifications, les réseaux d'innovation et la culture de l'innovation dans la région.

Bibliographie

- AMIN, A. et THRIFT, N.J. (1994),
Globalisation, Institutions and Regional Development in Europe, Oxford University Press.
- CLARK, B.R. (1998),
Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation,
Pergamon, Oxford.
- CURDS (1997),
« The Northern Region in the Information Society: An Outline Benchmarking
Study and SWOT Analysis: Draft Report ».
- DAHLLÖF, U. *et al.* (1998),
Towards the Responsive University: The Regional Role of Eastern Finland Universities,
Finnish Higher Education Evaluation Council, Helsinki.
- DAVIES, J.L. (1997),
« L'université régionale : problèmes d'élaboration d'un cadre
organisationnel », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, OCDE, Paris,
pp. 31-48.
- DAVIES, J.L. (1998),
*The Public Role of the University: The Dialogue of Universities with their Stakeholders:
Comparisons between Different Regions of Europe*, CRE.
- DEETYA (1998),
« Learning for Life – Final Report », *Review of Higher Education Financing and
Policy*, Canberra, Australie.
- DETR (1997),
*Building Partnerships for Prosperity: Sustainable Growth, Competitiveness and
Employment in the English Regions*, Cm 3814, TSO, Londres.
- DfEE (1998a),
Universities and Economic Development, Higher Education and Employment
Division, TSO, Londres.
- DfEE (1998b),
The Learning Age: A Renaissance for a New Britain, Livre vert, Cm 3790, TSO,
Londres.
- DTI (1998),
Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy, TSO, Londres.

- DUKE, C. (1998),
 « L'apprentissage à vie et ses conséquences sur l'université du XXI^e siècle », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 1, OCDE, Paris, pp. 21-41.
- FLORIDA, R. (1995),
 « Toward the Learning Region », *Futures*, 27 (5), pp. 527-536.
- GARLICK, S. (1998),
Creative Associations in Special Places: Enhancing the Partnership Role of Universities in Building Competitive Regional Economies, Southern Cross Regional Research Institute, Southern Cross University, Australie.
- de GAUDEMAR, J-P. (1997),
 « L'établissement d'enseignement supérieur comme acteur régional », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2, OCDE, Paris, pp. 61-74.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., TROW, M. et SCOTT, P. (1994),
The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, Sage, Londres.
- GODDARD, J.B. (1998),
 « La gestion de l'interface de l'université et de la région », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, OCDE, Paris, pp. 7-30.
- GODDARD, J.B. et CHATTERTON, P. (1999),
 « Regional Development Agencies and the Knowledge Economy: Harnessing the Potential of Universities », *Environment and Planning – Government and Policy*.
- GODDARD, J.B., CHARLES, D., PIKE, A., POTTS, G. et BRADLEY, D. (1994),
Universities and Communities, CVCP, Londres.
- HÖLTTÄ, S. et PULLIAINEN, K. (1996),
 « The Changing Regional Role of Universities », *Tertiary Education and Management*, vol. 2, n° 2.
- HOWELLS, J., NEDEVA, M. et GEORGHIOU, L. avec l'assistance de J. Evans et S. Hinder (1998),
Industry-academic Links in the United Kingdom, PREST, University of Manchester.
- KANTER, R.M. (1995),
World Class: Thriving Locally in the Global Economy, Simon and Schuster, New York.
- KELLOGG COMMISSION (1997),
Returning to our Roots: The Student Experience, National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Washington.
- LUNDVALL, B.-Å. (1992),
National Systems of Innovation. Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning, Pinter, Londres.
- LUNDVALL, B.-Å. et JOHNSON, B. (1994),
 « The Learning Economy », *Journal of Industry Studies*, n° 2, pp. 23-42.
- MCNICOLL, I.H., MCCLUSKY, K. et KELLY, U. (1997),
The Impact of Universities and Colleges on the United Kingdom Economy, CVCP, Londres.
- NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION (1997),
Chapter 12: The Local and Regional Role of Higher Education, TSO, Londres.

- OCDE (1986),
Examens des politiques nationales d'éducation : Espagne, Paris.
- OCDE (1996),
Examens des politiques nationales d'éducation : France, Paris.
- PUTNAM, R.D., LEONARDI, R. et NANETTI, R.Y. (1993),
Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy, Princetown University Press, Princetown.
- ROBSON, B., DRAKE, K. et IAIN, D. (1997),
Higher Education and Regions, Report 9, The National Committee of Inquiry into Higher Education, HMSO, Londres.
- SCOTT, P. (1995),
The Meanings of Mass Higher Education, SRHE, Buckingham.
- STORPER, M. (1995),
« The Resurgence of Regional Economies, Ten Years Later: The Region as a Nexus of Untraded Interdependencies », *European Urban and Regional Studies*, vol. 2 (3), pp. 191-221.
- UNESCO (1998),
Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur, Paris.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(89 1999 11 2 P) ISBN 92-64-27143-0 – n° 50982 1999