

© OECD, 2002.

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

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

All requests should be made to:

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

© OCDE, 2002.

© 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.

## **Vers de nouveaux mécanismes d'incitations et de transparence : créer des liens entre les dimensions régionales, nationales et internationales**

*par*

Fumi Kitagawa,

Université de Birmingham, Royaume-Uni

*L'auteur examine dans cet article les nouveaux mécanismes d'incitation et de transparence des établissements d'enseignement supérieur (EES) qui apparaissent au niveau régional en même temps que se généralisent les économies du savoir et les nouvelles structures de gouvernance. L'auteur y analyse un nouveau paysage de l'enseignement supérieur dans une région spécifique du Royaume-Uni en tenant compte de l'influence des niveaux multiples de l'action des pouvoirs publics, y compris les initiatives nationales et européennes, ainsi que l'effet de la mondialisation de l'économie. L'auteur recherche une nouvelle conceptualisation de la « transparence » dans un cadre national décentralisé, à la lumière de la formation de « systèmes d'apprentissage localisés » dans l'économie apprenante mondiale. Les divers rôles et fonctions assignés aux universités à divers niveaux géographiques – local, régional, national et international – deviennent de plus en plus complexes, et les universités seront appelées à partager plus efficacement quelques-unes de leurs fonctions essentielles avec d'autres institutions. Il faut des mécanismes d'incitation pour créer des liens entre les « universités entrepreneuriales » et d'autres parties prenantes agissant au sein de la société, à l'intérieur d'un cadre stratégique.*

## Introduction

Cet article a pour but de mettre en lumière l'évolution des identités et l'émergence de nouveaux mécanismes d'incitation et de transparence dans les établissements d'enseignement supérieur, sous l'effet des niveaux multiples de l'action des pouvoirs publics. Burton Clark, dans *Creating Entrepreneurial Universities* (1998) a posé le principe d'un déséquilibre croissant entre les demandes qui s'adressent aux universités et leur aptitude à y répondre tout en conservant leur forme traditionnelle. Ce thème a été repris en 2000 par la Conférence générale de l'IMHE. On se propose dans cet article d'incorporer la nouvelle géographie qui prend forme aux nouvelles modalités d'évolution des connaissances et de la gouvernance.

Le passage des économies industrielles aux économies du savoir est l'une des grandes transformations de la société. Les économies du savoir se caractérisent par les niveaux élevés de l'investissement consacrés à l'éducation, la formation, la recherche et le développement, les logiciels et les systèmes d'information (Foray, 2001). L'évolution rapide du savoir et le haut niveau de l'innovation posent des défis à l'enseignement et à la formation, au marché du travail et à la structure organisationnelle des entreprises et des marchés. Il est important de noter que les pays et les régions n'ont pas tous également accès aux économies du savoir et que même dans les pays les plus industrialisés, des catégories sociales et des régions nombreuses continuent d'être exclues de l'accès au « savoir ». Il importe donc d'analyser la structure et le fonctionnement des nouvelles économies dans la société tout entière, dans la mesure où elles peuvent offrir de nouvelles possibilités, notamment à ceux qui étaient défavorisés jusqu'à présent.

Les établissements d'enseignement supérieur (EES) ne sont pas à l'abri de ces changements de société. Il est indispensable d'examiner les questions concernant les nouvelles compétences nécessaires à l'intégration des économies du savoir, notamment en ce qui concerne l'organisation des EES. Le changement est en route ; il touche l'ensemble de l'enseignement supérieur. L'émergence de l'enseignement de masse et la diversification du secteur de l'enseignement supérieur, les nouveaux problèmes posés par la gestion de la recherche et les nouvelles formes de production du savoir (Gibbons *et al.*, 1994), les problèmes de propriété intellectuelle et la privatisation du savoir – tels sont quelques-uns seulement des défis à relever.

Plusieurs chemins mènent à la réforme, ils passent par les organismes nationaux ou par les universités elles-mêmes. Les rapports entre les établissements d'enseignement supérieur et les gouvernements nationaux ont subi le contrecoup de divers événements survenus dans la société tout entière. On voit se créer dans nombre de pays de l'OCDE de nouveaux mécanismes de reddition des comptes, sous forme de nouvelles agences centrales de « contrôle de la qualité », ainsi que de nouveaux exercices d'évaluation. Les gestionnaires d'universités, tout comme les décideurs, doivent devenir des analystes de l'organisation et rechercher les mesures qui modifient les structures de base et les cultures d'ensemble des établissements dans le cadre de l'environnement politique d'ensemble.

On tente dans cet article d'examiner, à propos des EES, les nouveaux mécanismes de la transparence et des incitations qui se manifestent au niveau régional en même temps que se mettent en place des économies du savoir et de nouvelles structures de gouvernance. Certains auteurs font valoir, en se plaçant dans l'optique du développement régional, que les universités peuvent jouer un rôle de première importance dans la construction du « capital social » (Coleman, 1988 ; Putman, 1995 ; voir aussi OCDE, 2001a) et servir de catalyseurs en vue de la création de réseaux. A partir de ces arguments, j'examine le nouveau paysage de l'enseignement supérieur qui apparaît dans une région du Royaume-Uni, sous l'influence des instruments politiques nationaux et européens et des forces mondialisatrices de l'économie.

Les questions suivantes sont soulevées dans cet article :

1. Comment les universités peuvent-elles servir de « fournisseurs de savoir » dans le cadre des processus locaux d'innovation et d'apprentissage ? Quels types de mécanismes incitatifs peut-on mettre au point ?
2. Comment la transparence des universités peut-elle être instaurée au niveau régional ?
3. Comment cela peut-il être compatible avec les missions et les attentes nationales et internationales des universités ?

Dans la première partie de cet article, on présente un bref survol historique de l'évolution des idées relatives à la responsabilité de l'enseignement supérieur vis-à-vis de la société, qui est étroitement liée à l'évaluation des établissements et à leur autonomie. Deuxièmement, j'étudie les modifications des modalités de financement et l'émergence des forces dynamiques que sont les influences externes sur les EES, et peuvent constituer des alternatives aux règlements de l'administration centrale. C'est à ce propos que l'expression de Clark, « les universités entrepreneuriales » prend tout son sens, car il s'agit pour les universités d'adapter leur évolution à la « demande de l'environnement » plutôt que de mettre l'accent sur la

maîtrise de l'État. Troisièmement, je m'attache aux nouveaux mécanismes de l'enseignement supérieur qui se manifestent actuellement au niveau régional avec de nouvelles formes de transparence et d'incitations que j'ai pu observer au cours de mes recherches doctorales menées au Royaume-Uni depuis octobre 2000. L'état se termine par la mise en évidence des nouvelles possibilités qui s'offrent aux EES dans la nouvelle géographie de la production du savoir et des modalités de gouvernance.

## **Les racines de la transparence**

L'idée même de transparence est intrinsèquement liée aux rapports entre l'État et l'enseignement supérieur. Quant à savoir en quoi consiste au juste la notion de transparence, il y a, à ce sujet, plusieurs points de vue. Plusieurs auteurs ont formulé sur ce thème diverses idées en utilisant différents modèles des rapports entre l'État et l'enseignement supérieur qui sont récapitulés par Brennan et Shah dans une publication récente (Brennan et Shah, 2000, p. 33). Aper (1993), partant d'un point de vue propre à l'Amérique du Nord, définit l'évolution de la notion de transparence qui aboutit, au cours des années 80, à l'émergence d'un nouveau concept. A la fin des années 60 et au début des années 70, la transparence était avant tout une question d'études de coûts et de contrôle budgétaire. Tout au long des années 70 et pendant les premières années 80, la « transparence budgétaire » s'est peu à peu étendue pour inclure la « transparence institutionnelle », avec l'apparition de nouvelles initiatives conçues pour mesurer les « acquis des étudiants » et promouvoir la réforme des programmes dans l'enseignement supérieur (Aper, 1993, p. 370). Partant d'un point de vue britannique, Middlehurst (1995, pp. 78-79) démontre de même qu'au cours des années 90, les notions de transparence se sont élargies pour englober un groupe plus divers de « parties prenantes » alors qu'autrefois, la transparence intéressait principalement les pouvoirs publics en tant que bailleurs de fonds officiel de l'enseignement supérieur et de représentants du contribuable.

Plutôt que de considérer que la notion de transparence comprend des valeurs contradictoires (Becher et Kogan, 1992, pp. 169-170) ou d'y voir un « contrepoids » à l'autonomie (Cannon, 2001, pp. 105-106), Middlehurst fait valoir que trois nouveaux niveaux de transparence se manifestent depuis les années 90. Il y a premièrement la nécessité de rendre des comptes aux étudiants à la rubrique générale de la « qualité ». Deuxièmement, il faut rendre des comptes aux entreprises, ou à l'économie dans son acception générale, y compris l'impérieuse responsabilité de « la qualité des diplômés formés et la pertinence de leurs connaissances théoriques et pratiques dans des contextes professionnels très divers », l'accessibilité et la qualité de l'enseignement et de la formation permanents dans l'enseignement supérieur, et la valeur de la recherche conduite dans les universités. Un

troisième niveau de transparence s'adresse à la société dans son ensemble : il s'agit ici d'instruire et de perfectionner de « bons citoyens » dans une société civile (Middlehurst, 1995, pp. 78-79).

Les questions soulevées par la transparence, l'autonomie et l'évaluation de la qualité, et les rapports qui relient ces notions entre elles, varient en fonction des divers contextes nationaux, institutionnels et politiques, comme en témoignent les études de cas sur les établissements conduites par le Programme IMHE (Brennan et Shah, 2000). Au niveau national, on peut cependant définir un ensemble de facteurs communs. Dans nombre de pays, l'enseignement supérieur s'est diversifié, qu'il s'agisse des établissements, des programmes ou des étudiants. De plus, l'enseignement supérieur est devenu plus international, ce qui induit une plus grande mobilité des étudiants et du personnel, d'où la nécessité croissante d'harmoniser les programmes et les qualifications dans tous les systèmes nationaux. De même, les rapports entre universités et entreprises se sont aussi développés, notamment par le biais des filiales de firmes multinationales et de la coopération intergouvernementale, notamment grâce à la Communauté européenne (Drilhon, 1993, p. 97).

Il importe de noter que, dans bien des pays, l'enseignement supérieur a pâti des réductions du financement public et des obligations qui en découlent de trouver d'autres sources de financement. On peut avancer que cette réduction des revenus et du financement peut se traduire par une plus grande autonomie, plus de concurrence et plus de « transparence ». Certains disent que plus les pouvoirs publics s'orientent vers l'auto-réglementation et le pilotage à distance, plus ils cherchent à renforcer l'autorité des gestionnaires à l'intérieur des établissements et à améliorer les systèmes de reddition des comptes (Brennan et Shah, 2000, p. 11). Le concept de « pilotage à distance » évoqué par Guy Neave (1995a) à propos des rapports entre pouvoirs publics et universités, est utile à cet égard.

On reconnaît plus volontiers à présent qu'on ne le faisait il y a quelques décennies la contribution importante que la gestion de la qualité et l'évaluation apportent à la transparence. Cependant, si l'on admet généralement que les établissements doivent être tenus responsables de la qualité de leurs activités, il y a des interprétations très nombreuses et très différentes de la *qualité* et aussi de la *pertinence*. Des parties prenantes variées, ayant des points de vue et des intérêts divers et divergents, déterminent à la fois les finalités des EES et les besoins de la société (Goedsgebuure et al., 1993, pp. 340-341). Il est important de reconnaître que des modes de transparence différents coexistent et reflètent les valeurs et les intérêts divers des acteurs, et aussi les différences de leurs processus de décision. En outre, en plus des intérêts gouvernementaux et institutionnels, il existe une gamme sans cesse

plus large de pressions externes, à mesure que le rôle de la concurrence commerciale prend une importance croissante.

## Les réponses aux demandes du milieu

Si nous examinons les sources de financement, nous constatons qu'il existe, pour les établissements d'enseignement supérieur, trois sources principales de revenu : le ministère correspondant, les fonds alloués par les conseils gouvernementaux de la recherche, toutes les autres sources étant réunies sous l'appellation de « revenus de troisième provenance », que je vais examiner de plus près en liaison avec la notion de transparence.

S'il existe de nombreux moyens de diviser encore ces revenus de troisième provenance, Clark (2201) les répartit en trois autres sous-catégories :

*Les autres sources gouvernementales* qui comprennent des départements de niveaux administratifs différents, tels que les départements de l'administration régionale et municipale.

*Les organisations privées*, y compris les entreprises industrielles, les associations professionnelles et civiques qui favorisent l'éducation continue, et les fondations.

*Les revenus provenant des universités elles-mêmes*, comprenant les dons et investissements, les revenus générés par certains services universitaires, les droits d'inscription, les dons des anciens élèves, le produit des brevets.

Les diverses sources « de troisième provenance » définies ci-dessus « s'assortissent évidemment de problèmes et de possibilités différents et permettent, à des degrés divers, de décider librement des dépenses à engager » (Clark, 2001, p. 14), et donc de formes et de conditions différentes de la transparence.

Parmi ces domaines de la « transparence » il en est beaucoup qui sont reconnaissables en tant que « finalités essentielles » de l'enseignement supérieur et on insiste désormais auprès des universités pour qu'elles définissent et mesurent leurs objectifs, leurs intentions et leurs affirmations vis-à-vis de l'économie et de la société (Middlehurst, 1997, p. 79)<sup>1</sup>. Par exemple, faire participer les entreprises à la définition des programmes et du financement pourrait être l'un des moyens de renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et le marché du travail qui exige certaines formes de transparence. Les ministères et départements gouvernementaux offrent parfois des subventions généreuses, relativement peu ciblées, mais peuvent aussi insister sur une budgétisation cloisonnée et une comptabilité serrée (Clark, 2001, p. 15).

Les établissements peuvent trouver là une nouvelle occasion d'acquérir les qualités de leadership entrepreneurial qui leur permettront de devenir

« des éléments viables et concurrentiels du nouvel univers international du savoir qui se profile rapidement à l'horizon » (Clark, 2001, p. 12). Les universités doivent acquérir leur autonomie institutionnelle pour se réinventer sous forme « d'universités entrepreneuriales » (Clark, 1998), dans le système de « l'État superviseur » (Neave, 1995a). Autrement dit, les EES se doivent d'élaborer une stratégie qui tienne compte du contexte qui leur est propre, plutôt que de respecter les mécanismes imposés par l'échelon central (OCDE/IMHE, 1999, p. 29). Les décideurs, à leur tour, doivent créer un environnement politique dans lequel les établissements peuvent bénéficier d'une grande autonomie si cela les aide à être dynamiques, stratégiques et capables de se montrer assez rapides face à la concurrence internationale. Les instruments de l'action publique qui tendent à homogénéiser et à unifier et empêchent les établissements de tenter des expériences et de prendre des risques poussent en général des universités surchargées et insuffisamment financées à devenir toujours plus conservatrices.

## **Les incitations et la transparence des EES – régionales, nationales ou mondiales ?**

On a pu dire qu'au moment où les ressources publiques consacrées à l'enseignement supérieur se font rares, les universités vont devoir s'attacher plus encore à « répondre aux besoins des collectivités locales et régionales » et à « servir la société » pour conserver le soutien du grand public (Shattock, 1997, p. 29). Pour l'industrie, les autorités locales et les organismes de développement régional, les universités sont de plus en plus perçues comme des « avoirs locaux » qui doivent être exploités au profit de l'économie régionale. Les agences publiques qui s'occupent de développement local et régional ont à leur disposition des ressources financières pour inciter les universités à s'adapter aux besoins locaux (Goddard, 1997, p. 26). Les apports de plus en plus conséquents fournis aux universités par les administrations régionales et municipales dans certains systèmes nationalisés sont reconnus (Clark, 2001, p. 15).

Les pouvoirs publics manifestent un intérêt accru à l'égard du financement incitatif. Les incitations étaient considérées comme « des outils propres à la communauté universitaire et utilisés pour répondre à sa volonté interne visant au maintien de la qualité des études » (Bleiklie, 2001, p. 14). C'est depuis la fin des années 80 que l'on observe l'utilisation politique manifeste des instruments incitatifs. En Angleterre, par exemple, on s'est orienté vers l'utilisation active et généralisée des outils incitatifs en instaurant les *Research Assessment Exercises* (RAE) depuis 1985-86. Plus récemment, les conseils de financement du Royaume-Uni ont pris une série d'initiatives à connotations géographiques, visant à inciter les EES à travailler avec leurs régions et leurs villes.

L'influence des universités sur la réussite locale grâce à la création d'entreprises de pointe, comme en témoigne l'histoire de la Silicon Valley avec l'Université Stanford, de la Route 128 avec le MIT et de Cambridge au Royaume-Uni avec l'université et les groupes d'entreprises de haute technologie est très largement reconnue (Saxenian, 1994 ; SQW, 1988, 2000 ; Varga, 2001). On assiste à une évolution de l'attitude des pouvoirs publics vis-à-vis du rôle des universités, et notamment de leur contribution au développement économique. En réponse à cette nouvelle attente des autorités, les universités elles-mêmes ont effectué des recherches sur l'impact économique des établissements sur le lieu de leur implantation (par exemple McNicoll, 1995). Ces études sont en général étroitement axées sur l'effet économique local direct exercé par l'intermédiaire des valeurs multiplicatrices et de l'emploi et/ou des transferts technologiques par les entreprises dérivées issues des recherches conduites par les universités. Dans l'ensemble, l'approche adoptée par les communautés de recherche dans ce domaine semble assez « circonstancielle » (Patchell et Eastham, 2001, pp. 127-128) et pas assez vigoureuse pour servir aux prescriptions de l'action publique. Il n'en reste pas moins que, depuis le milieu des années 90, l'intérêt porté aux universités considérées comme partie intégrante de l'économie régionale ne fait que croître et embellir. Le Programme IMHE a mené une étude comparative de cette évolution intitulée « Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux » (OCDE/IMHE, 1999). L'Association des universités européennes (CRE) et la Commission européenne, et la Table ronde européenne des industries (ERT) ont mené une étude sur le dialogue entre les universités et leurs parties prenantes, pour comparer les expériences vécues dans les différentes régions européennes (1998).

Le rôle des universités dans les stratégies régionales d'innovation semble paradoxal. On trouve souvent dans la documentation traitant de l'innovation et du progrès technologique l'idée selon laquelle les universités font partie de l'infrastructure régionale d'innovation (Cooke *et al.*, 2000 ; Varga, 2000, p. 141). Toutefois dans la pratique, il est difficile de coordonner les universités dans le cadre d'une stratégie régionale, ce qui tient en partie à leur statut « d'établissements autonomes attachés à des territoires multiples » plutôt qu'à des régions spécifiques (Waters et Lawton Smith, 2002, p. 636). La définition de ce qu'est une région risque d'être complexe et problématique.

Comme le font observer Chatterton et Goddard (2000, pp. 476-478), la question de la « territorialité » n'est pas si simple pour les universités. « Le fait d'être régional pour un établissement d'enseignement supérieur constitue une sorte de handicap » (Duke, 1999, p. 23). Au contraire, le partenariat régional peut être la voie qui mène à la recherche internationale et à son prestige (Duke, 2002, p. 34). Dans l'économie apprenante mondiale, on demande aux universités d'être des organisations à la fois régionales et

internationales, tandis que nombre de décisions législatives concernant l'enseignement supérieur sont prises au niveau national. Les universités se voient désormais tenues de faire attention à des « centres politiques bien plus nombreux qu'autrefois », notamment à propos des subventions de recherche et des homologations qui relèvent aussi bien du niveau européen que du niveau de l'État et de la région (Paterson, 2001, p. 150). Les divers rôles et fonctions assignés à l'université à divers niveaux géographiques deviennent hautement complexes et l'université devra désormais partager plus résolument quelques-unes de ses fonctions essentielles avec d'autres institutions de la société (Meek, 2000, p. 23).

Lagendijk et Conford donnent l'exemple d'une université qui s'est appropriée la notion de « région apprenante » et l'intègre à son discours stratégique. Dans son discours inaugural de l'année universitaire 1998-1999, le Vice Chancelier de l'Université de Maastricht utilise le concept de « région apprenante », non seulement pour promouvoir l'enracinement régional de l'université, mais aussi, et explicitement, « comme moyen de prendre plus d'indépendance vis-à-vis de l'État central » ; ce faisant, il fait de la « région apprenante » une réponse stratégique essentielle aux compressions budgétaires continuellement imposées aux universités (Lagendijk et Conford, 2000, p. 217).

Duke (2002) propose le concept de « l'université apprenante » qu'il décrit ainsi : « des systèmes ouverts, des partenariats constructifs et des réseaux partagés dans leur lieu d'implantation et au-delà, et des rôles moteurs dans la création de régions apprenantes et de nouveaux modes de création de savoir ». Il fait valoir que la région est un centre et un lieu vital qui doit permettre à l'université apprenante de recréer son destin, et que cette hypothèse ne va nullement à l'encontre de la croissance de l'enseignement à distance ou de la création d'universités virtuelles. Il se peut que des universités en plus grand nombre deviennent « à la fois plus locales et plus mondiales » (Duke, 2002, p. 34) ou se transforment en « têtes de pont de la communauté mondiale » (Shattock, 1999). Cette déclaration est à rapprocher des témoignages probants de la réussite de l'université dans sa fonction principale, à savoir l'enseignement et la recherche, et ses relations extérieures ou troisième secteur d'activités.

## **Décentralisation et transparence des EES**

Dans la suite de cet article, nous examinerons une forme particulière d'incitation et de transparence qui se profile dans le nouveau paysage de l'enseignement supérieur, en mettant en lumière les identités et les mécanismes nouveaux de la gouvernance de l'enseignement supérieur au niveau régional. Il faut placer cette réflexion dans l'optique de la

transformation politique et administrative plus générale qui se produit dans bon nombre de pays de l'OCDE. Les régions sont désormais entrées dans le débat engagé sur le développement économique et l'élaboration des politiques par suite de la décentralisation du pouvoir économique national et de l'émergence des administrations et des agences de développement régionales. La décentralisation doit être perçue comme « un processus qui exige des partenariats à plusieurs niveaux et la mise en place de réseaux » (OCDE 2001c, p. 11) et non comme un simple transfert du pouvoir entre le niveau central et celui de la ville et de la région.

La gouvernance régionale et la transparence de la production de savoir des universités sont des domaines qui n'ont guère été abordés. Il est vrai que l'émergence d'une économie et d'une société de plus en plus fondées sur le savoir a mis en lumière ces nouveaux rôles joués par les universités au niveau régional. Si les administrations régionales ou locales peuvent avoir une certaine influence sur les universités et les établissements publics de recherche, les gros budgets d'investissement qui concernent notamment les universités et la recherche scientifique se situent en général au niveau national ou transnational (européen) (cf. Drilhon, 1993, p. 108). Les administrations nationales ou transnationales réussissent bien à fixer des cadres d'action, mais moins bien quand il s'agit de stratégie précise dans des contextes comportant d'importantes variations géographiques, ce qui signifie qu'il faut « réunir les actions gouvernementales » qui supposent des relations gouvernementales horizontales et verticales (Cooke, 2002, p. 8), au niveau transnational le cas échéant. La coordination entre les administrations nationales et infranationales est essentielle. Lorsque des politiques éducatives de ce type sont établies par une autorité centrale au niveau national, la facilité pour les autorités infranationales de développer des programmes d'apprentissage individuel spécialement adaptés aux besoins de l'économie locale peut s'en trouver amoindrie (OCDE, 2001b, p. 26).

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. D'une façon générale, on compte deux grands modèles (OCDE/IMHE, 1999, p. 28) :

- a) le modèle centralisé dans lequel le gouvernement central est le principal bailleur de fonds, comme par exemple en Finlande, en France, en Hongrie, en Italie, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni;
- b) le modèle décentralisé dans lequel les autorités régionales représentent la principale source de financement, notamment en Allemagne, en Australie, au Canada, en Espagne et aux 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, mais ils représentent l'exception plutôt que la règle, car la base de financement des EES y est ancrée localement. Dans bien d'autres systèmes éducatifs, nombre d'activités des EES qui encouragent l'engagement régional sont financées hors du budget courant de l'enseignement supérieur. On peut donc dire qu'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 (OCDE/IMHE, 1999, p. 29).

L'Espagne et la Belgique offrent des exemples frappants d'un « nouveau niveau de responsabilité politique pour l'enseignement supérieur » (Paterson, 2001, OCDE/IMHE, 1999, pp. 138-144). Le cas de l'Allemagne est intéressant ; en effet la responsabilité financière et administrative des EES incombe à chaque Land et non au gouvernement fédéral. Cependant, malgré cet aspect régional du financement et de l'administration, il est rare que les EES allemands aient à s'adresser aux régions, ce qui reflète la tradition humboldtienne de l'importante autonomie dont jouissent les universités allemandes.

Par ailleurs, il existe des variations au sein du modèle centralisé. Les processus de décentralisation retentissent sur la nature et les pratiques institutionnelles. Moscati (1993) fait état d'un mouvement de décentralisation destiné à favoriser le développement économique régional en Italie et qui, de ce fait, accroît la diversité des missions universitaires (cité dans Davies, 1997). McNay (1994) note qu'une décentralisation lente se produit au Royaume-Uni où l'on prête de plus en plus d'attention au rôle de l'enseignement supérieur dans l'économie régionale, et attribue cet état de choses à l'influence des régions européennes (McNay, 1994, p. 330). Des pays comme la France qui ont une très ancienne tradition de centralisation adoptent une approche plus régionale, et l'un des aspects principaux de ce glissement est précisément la plus grande participation des régions au développement de l'université (Drilhon, 1993, p. 108). Il semble que les mesures prises soient plus nombreuses en France qu'au Royaume-Uni pour créer une approche unifiée qui englobe les autorités locales, les universités et les instances locales (Lawton Smith et De Bernardy, 2001), mais il se peut que la situation varie selon les localités.

Grefe (2001) fait remarquer que pour relever les défis de l'économie mondiale dans le contexte de l'économie du savoir, il est important d'associer la décentralisation des politiques de formation et la constitution de partenariats locaux à un cadre réglementaire national qui témoigne à la fois de transparence et de synergie (Grefe, 2001, pp. 186-194). Il faut notamment des incitations et des mesures pour renforcer les liens entre l'enseignement supérieur et le marché local du travail, remédier à la pénurie de qualifications et valoriser le capital humain de la région. Neave (1995b, p. 385) fait valoir qu'il ne convient pas de se préoccuper exclusivement du marché, perçu par

opposition à la direction de l'État, pour justifier ce nouveau niveau de gouvernance. Il semble que l'on voit se manifester « la pression du groupe en faveur d'une perception commune des rôles à jouer, des stimulants financiers, des instruments de planification et diverses incitations à la coopération latérale » (Davies, 1997, p. 33) ; cette émergence se retrouve dans tous les EES, d'autres établissements d'enseignement et d'autres partenaires dans les régions de l'Union européenne. Cette notion doit faire l'objet d'un examen empirique et pose certaines questions méthodologiques relatives à l'évaluation des initiatives politiques et des résultats institutionnels à des niveaux géographiques différents.

### **Incitations nationales et stratégies institutionnelles**

Selon Goddard et Chatterton (1999, p. 685), l'un des aspects les plus intéressants de la « réflexion conjointe » du gouvernement travailliste (New Labour) au Royaume-Uni est constitué par « les liens qui se nouent entre la politique de l'enseignement supérieur et les questions de développement territorial ». Trois autres remarques peuvent être faites à propos de cette déclaration. Premièrement, on observe des initiatives et des incitations de plus en plus nombreuses qui reconnaissent le rôle des EES dans la société tout entière<sup>2</sup>. Deuxièmement, la dynamique du processus plus général de décentralisation politique et administrative qui se produit dans les régions peut influencer l'enseignement supérieur. Troisièmement, il convient de reconnaître l'importance du financement européen par rapport aux processus de développement régional qui comptent les EES au nombre de leurs principaux acteurs. Ces rencontres entre les actions menées à des niveaux politiques différents influencent les ressources et les mécanismes de gestion des EES. Cette section porte principalement sur les interactions entre les initiatives et incitations nationales et les pratiques institutionnelles, en prenant pour exemple le secteur de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni.

Au Royaume-Uni, deux livres blancs, le *Science and Innovation White Paper* en juillet 2000 et le *Enterprise, Skills and Innovation White Paper* en février 2001 reconnaissent le rôle crucial joué par les EES en tant que puissants moteurs de l'innovation et du changement. La contribution que les universités peuvent apporter au développement régional a été reconnue par le *National Committee of Inquiry into Higher Education* (le Rapport Dearing) (NCIHE, 1997). Le *White Paper on the future of higher education* publié en janvier 2003 déclare que la participation des universités et collèges au développement régional, économique et social est cruciale.

Les initiatives nationales ont eu un effet important sur les modalités de fonctionnement des EES, qu'il s'agisse de l'infrastructure institutionnelle, de la structure organisationnelle, des ressources humaines, de la gestion de la

recherche, de l'organisation des services et du programme d'enseignement, ce qui, dans une certaine mesure, met en jeu de nouvelles parties prenantes et influe sur les pratiques d'évaluation<sup>3</sup>. Parmi les exemples des nombreuses prestations, citons les dispositifs de transfert technologique et les contrats de licence, le consultanat, les services d'aide aux entreprises, la formation professionnelle continue et d'autres cycles courts, l'accès aux laboratoires, aux équipements et au « savoir-faire », les projets et le placement des étudiants<sup>4</sup>.

Il y a cependant des conflits d'intérêts entre les EES, notamment dans le domaine du financement de la recherche, avec des différences entre universités « nouvelles » et « anciennes ». Bien que le « système binaire » ait été abandonné en 1992, on assigne implicitement des rôles différents aux universités anciennes et nouvelles. L'apport des universités *nouvelles* aux économies régionales est « l'accès aux étudiants locaux », le « soutien aux petites et moyennes entreprises (PME) » et « la satisfaction des besoins régionaux de qualifications », tandis que les universités *anciennes* estiment que leurs rôles principaux consistent à « attirer des étudiants non locaux » et à « faire de la recherche en collaboration avec l'industrie et procéder à des transferts de technologies » (Waters et Lawton Smith, 2002, p. 636). Le gouvernement encourage les établissements à « choisir le rôle qui convient le mieux à leurs points forts, ce choix étant favorisé par le financement public qui offre des incitations aux universités afin qu'elles deviennent plus entrepreneuriales » (OST, 2002).

## **Le nouveau paysage régional de l'enseignement supérieur**

Il semble que la création des bureaux régionaux et des *Regional Development Agencies* (RDA) ait encouragé toutes les régions anglaises à faire figurer des établissements d'enseignement supérieur dans les circonscriptions correspondant aux RDA. Ces nouveaux regroupements géographiques des universités reflètent les nouveaux partenariats régionaux (The Universities UK, 2001, p. 24). Face à cette évolution régionale, McNay laisse entendre « qu'il est nécessaire... de prévoir de nouvelles dispositions en vue de la gouvernance et d'une transparence démocratique » (McNay, 1994, p. 335).

Dans la région anglaise des West Midlands, il y a 13 EES (y compris l'Open University) dont chacun a un caractère, des domaines de compétences et des stratégies différents. L'amélioration que les EES de la région peuvent apporter à l'économie et à l'innovation suscite de grands espoirs, comme le montrent plusieurs documents officiels tels que *Regional Innovation Strategy* (RIS) et *Regional Economic Strategy* (RES)<sup>5</sup>. Toutefois, le degré auquel les attentes politiques régionales interviennent dans les activités et ressources des divers établissements varie considérablement. Dans la région des West Midlands, où

la collaboration régionale entre EES est relativement nouvelle, le dialogue et le partage des compétences entre les EES de la région n'en sont qu'à leur début. Les mécanismes de coopération entre les EES, et entre ces établissements et d'autres parties prenantes ont été notamment mis en place par des initiatives nationales de financement, comme le *Higher Education Reach-out to Business and the Community Fund (HEROBC)*, le *Higher Education Innovation Fund (HEIF)*, le *Higher Education Active Community Fund (HEACF)*, le *Science Enterprise Challenge* et le *University Challenge*. Des ressources considérables ont été fournies par les programmes européens de soutien au développement régional, par les initiatives de formation professionnelle et les programmes de RTD, qui sont, en fait, nombreux à inclure des universités<sup>6</sup>.

Les universités jouent leur rôle d'acteurs régionaux dans de nombreuses activités. Il n'en reste pas moins que des initiatives et des programmes en grand nombre ont lieu séparément, que leurs durées sont limitées et leurs cibles géographiques étroitement circonscrites, souvent avec une coordination insuffisante, ce qui les rend peu durables à long terme. On s'efforce au niveau régional de faire un état global de ces différentes initiatives d'enseignement supérieur, en y incluant les dispositifs d'innovation régionaux et les schémas entrepreneuriaux, les programmes de placement d'étudiants (par exemple, TCS, KITTS, STEP) et d'autres possibilités de financement qui visent la collaboration entre l'université et l'entreprise, et des les intégrer pour le plus grand bien des utilisateurs et intéressés potentiels. Il peut s'agir d'étudiants, d'entreprises, d'autorités et de collectivités locales, ainsi que des chercheurs et du personnel universitaire.

Cependant, lorsqu'on en arrive à la collaboration institutionnelle entre EES au niveau régional, il semble y avoir bien des obstacles à surmonter. Au niveau institutionnel, chaque établissement et même chaque activité au sein des établissements pèse d'un poids différent dans le programme d'action régional, ce qui rend difficile la construction d'un cadre unique. Dans l'ensemble, le système national d'enseignement supérieur du Royaume-Uni pousse les établissements à la concurrence plutôt qu'à la collaboration. Il est difficile pour les EES de collaborer à l'échelon régional ou interrégional alors qu'ils sont en concurrence pour les effectifs et la diversification de la participation, les subventions de recherche et les prestations fournies aux entreprises. Qui plus est, il existe des tensions plus générales entre les intérêts des systèmes de gouvernance nationaux et régionaux (Charles et Benneworth, 2001).

## **Comment créer une recette (incitations et transparence) pour les EES**

Dans l'optique du thème de la conférence, « incitations et transparence » dans l'enseignement supérieur, la question de savoir s'il existe au niveau

régional un moyen d'assurer les incitations et la transparence représente un défi à relever. Les incitations nationales visant à encourager les établissements à collaborer au plan régional ont donné de bons résultats dans la mesure où ces établissements ont fait des offres de collaboration et créé des consortiums régionaux ou interrégionaux pour répondre aux besoins d'un projet de financement spécifique. Au titre du financement par le HEROBC et le HEIF, de nouveaux postes ont été créés pour fonctionner comme des « passeurs » ou des « animateurs » entre départements, établissements et secteurs universitaires. Il a fallu intégrer pleinement ces fonctions au mécanisme et à la culture organisationnels des EES. Nombreux sont ceux qui font aussi état des pressions auxquelles sont soumis les universitaires. Pour les EES, il semble particulièrement difficile de trouver les incitations individuelles qui encouragent le personnel universitaire à entreprendre des activités de « troisième courant ». Le renforcement des incitations financières fondées sur les résultats peut en constituer un exemple.

Au niveau régional, la notion de la nécessaire transparence des établissements d'enseignement supérieur peut servir de test pour savoir si, dans une structure décentralisée, le mécanisme conjoint fonctionne bien en pratique. Il n'existe pas encore en Angleterre d'administration régionale élue qui soit tenue à la transparence politique. Pour ce qui est de la responsabilité de l'enseignement supérieur vis-à-vis de l'économie et de la société, la « région » offre un cadre sans doute intéressant, mais non dépourvu de difficultés. La transparence des universités vis-à-vis de la région comprend les trois niveaux de responsabilité définis par Middlehurst (1995), à savoir la responsabilité vis-à-vis des « étudiants », de « l'économie » et de « la société »<sup>7</sup>. Au niveau régional, il semble plus important de servir « l'économie » et « la société » que de satisfaire les besoins des étudiants.

Pour ce qui est du financement, il y aura plus de fonds qui transiteront par les RDA après l'instauration en 2002 du financement dit *Single Pot*<sup>8</sup>. Toutefois, compte tenu de la décentralisation de l'enseignement et de la formation, on ne s'inquiète pas tant, dans l'optique de la transparence, de la mise en place de mécanismes de financement distincts, mais plutôt, tout au moins pour le moment, du renforcement des mécanismes régionaux et des aptitudes des acteurs régionaux. Ce peut être l'occasion de voir s'instaurer une réelle prospérité régionale et sociale par l'intégration du développement de capital social et humain.

Pour les EES, il faut, pour pouvoir commencer, avoir des finalités institutionnelles clairement définies par rapport aux parties prenantes régionales. Les décideurs, qu'ils soient nationaux, infranationaux ou transnationaux, devront chercher comment mettre en œuvre des processus d'apprentissage à la fois individuels et collectifs. Les intérêts et les ressources des différents acteurs devront être inclus dans les systèmes locaux et

internationaux d'apprentissage pour que s'établissent des liens entre la mondialisation et la décentralisation, les mécanismes d'organisation nationaux et locaux, et que s'améliorent les systèmes de régulation.

### **Pour conclure : recettes à l'usage des universités : comment créer des plats internationaux, nationaux et régionaux et faire en sorte que les affaires continuent ?**

Il n'existe aucune *recette* toute faite qui réponde à cette question. Chaque établissement peut décider du type de *menu* (identité) il prendra pour spécialité. Les universités peuvent offrir un menu fixe à trois plats, comprenant un hors d'œuvre *local*, un plat principal *institutionnel* et/ou *national* et un dessert à base d'*internationalisation*. Au lieu d'un *menu fixe*, il pourrait proposer un *buffet* comportant plus de mobilité des individus entre établissements et entre les divers parcours professionnels, avec des options multiculturelles. En tout état de cause, les établissements doivent recruter un *grand chef*, capable de créer de bonnes *recettes* sans se contenter de gérer l'organisation, de bons *cuisiniers* sachant trouver de bons ingrédients (connaissances) et de les accommoder au mieux (effectuer de la recherche) ; ils ont besoin d'un bon *personnel* qui sache servir les plats aux clients (enseigner, consulter et appliquer), et même assurer l'essaimage. Il va de soi que pour donner toute satisfaction aux clients, un service « de qualité » est toujours la clé de la réussite. Il ne suffit pas de faire en sorte que les comptes tombent juste ; il faut aussi contribuer à satisfaire les besoins internationaux, nationaux et locaux.

### **Notes**

1. D'après une étude menée pour le HEFCE et intitulée *Better Accountability for Higher Education* le coût annuel de ce l'on appelle « le poids de la transparence » pour les EES est estimé à 250 millions de livres (£250 M). *Better Regulation Task Force* (2002), *Higher Education: Easing the Burden* ([www.cabinet-office.gov.uk/regulation/taskforce/2002/HigherEducation.pdf](http://www.cabinet-office.gov.uk/regulation/taskforce/2002/HigherEducation.pdf) date d'accès 12/09/02).
2. En 1999, le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE), en partenariat avec d'autres instances, a lancé un « troisième courant » de financement, qui complète la subvention existante du Council pour l'enseignement et la recherche. Cette mesure avait pour objet de récompenser les EES et de les encourager à accroître leur interaction avec le commerce, l'industrie et les services publics et, ce faisant, de contribuer à la croissance économique et à la compétitivité, notamment dans les régions où les EES étaient implantés. Le dispositif s'appelait à l'origine *Higher Reach-out to Business and the Community Fund* (HEROBC) ([www.hefce.ac.uk/Reachout/herobc.ht](http://www.hefce.ac.uk/Reachout/herobc.ht) date d'accès 22/07/02), mais il existe à présent un courant de financement dans le même domaine qui s'appelle *Higher Education Innovation Fund* (HEIF). D'autres mesures sont patronnées et coordonnées par différents organismes. Par exemple, dans les régions susceptibles de bénéficier d'une aide au titre des fonds de structure européens, les administrations qui gèrent ces fonds

ont acquis beaucoup d'influence auprès des universités (Goddard, 1997, p. 27). En 1999, le *Department for Education and Employment* (DfEE) de l'époque a financé le *Higher Education Development Fund* (HERD) afin d'augmenter l'apport de l'enseignement supérieur à la compétitivité régionale en les rendant plus ouverts aux marchés locaux ou régionaux de l'emploi, favoriser des partenariats entre l'enseignement supérieur, les employeurs et d'autres organisations qui cherchent à augmenter le capital humain de la région ([www.dfes.gov.uk/heq/herd99.htm](http://www.dfes.gov.uk/heq/herd99.htm) date d'accès 24/07/02). Il existe aussi une série de dispositifs locaux fondés sur les qualifications qui traitent de l'aptitude à l'emploi des diplômés et de leur rétention dans la localité ; ils relevaient auparavant des *Training and Enterprise Councils* (TEC), qui sont désormais remplacés par les *Learning and Skills Councils* (LSC).

3. Il importe de noter qu'au moment de la première série de financements du HEROBC, tous les besoins institutionnels étaient relativement respectés tandis que le montant des sommes allouées variait sensiblement, ce qui s'est traduit par des niveaux différents de ressources institutionnelles et de leur impact sur la région. Au cours des séries suivantes du HEROBC, il y a eu plus de soumissions collectives régionales et interrégionales, avec l'encouragement du conseil de financement, ce qui a grandement contribué à la création d'un mécanisme de collaboration régionale pour l'enseignement supérieur. Il est prévu de faire du HEROBC/HEIF un troisième courant permanent de financement ce qui influera sensiblement sur le fonctionnement des EES bien qu'il ne s'agisse que d'une faible proportion du financement public total mis à la disposition des universités.
4. En outre, il y a des mesures séparées organisées par le *Department of Trade and Industry* (DTI), qui portent pour l'essentiel sur la contribution des universités au transfert technologique. *The Science Enterprise Challenge* est une stratégie gouvernementale qui encourage le transfert des innovations scientifiques et technologiques de l'enseignement supérieur à l'industrie. Plusieurs *Science Enterprise Centres* constituent des consortiums d'universités régionales avec le soutien des *Regional Development Agencies* (RDA), et offrent diverses prestations, dont la formation à l'esprit d'entreprise donnée à l'université.
5. Le projet dit *West Midlands Regional Innovation Strategy* (RIS) a commencé en septembre 1996. La stratégie a été adoptée et avalisée par la RDA nouvellement créée, *Advantage West Midlands*, et est mise en œuvre par la RDA en partenariat avec tous les principaux acteurs de la région. Le « système régional » des EES et des instituts publics de recherche n'existait pas avant la mise en route des mécanismes créés par la RIS à la fin des années 90. Les « organisations de soutien à l'innovation » locales, qui comprennent les parcs scientifiques universitaires (voir Shattock, 1999) et des initiatives infrarégionales qui encouragent la collaboration entre l'université et l'industrie, ont été recrées sous forme de dispositifs régionaux avec l'aide des RDA. Il existe des schémas de régénération infrarégionale conduits par les universités, qui devraient se transformer en « corridors de haute technology » dans le cadre des stratégies régionales.
6. Par exemple, le *Innovation Relay Centre* (IRC) a été mis en place au titre des programmes Innovation/PME de la Commission européenne. Certains programmes mis en œuvre grâce aux fonds de structure européens prennent forme et s'intègrent à des réseaux auxquels participent les EES régionaux.
7. Le HEFCE (2002) a publié *Evaluating the regional contribution of an HEI: A benchmarking approach*, qui a pour objet d'évaluer les apports des EES au développement économique et social de leur région ([www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/23/02\\_summary\\_doc](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/23/02_summary_doc) date d'accès 22/03/02).

8. HM Treasury (2002) Spending review, 15 July 2002 *New Resources and New Responsibilities for RDAs* ([www.hm-treasury.gov.uk/spending\\_review/spend\\_sr02/press/spend\\_sr02\\_pressregional.cfm](http://www.hm-treasury.gov.uk/spending_review/spend_sr02/press/spend_sr02_pressregional.cfm) date d'accès 13/02/03).

## Références

- APER, J. (1993) « Transparence et évaluation : deux maîtres mots dans les rapports entre l'enseignement supérieur et les États », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 5, n° 3, pages 407-418.
- BECHER, T. et KOGAN, M. (1992) *Process and Structure in Higher Education*, deuxième édition. Londres : Routledge.
- BLEIKLIE, I. (2001) « Vers une convergence européenne des politiques d'enseignement supérieur ? », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 13, n° 3, pp. 9-29.
- BRENNAN, J. et SHAH, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham : OECD, SRHE and Open University Press.
- CANNON, S. (2001) « The Funding Councils: Governance and Accountability » in D. Warner et D. Palfreyman (dirs. pub.) *The State of UK Higher Education: Managing Change and Diversity*. Buckingham : Open University Press.
- CHARLES, D. et BENNEWORTH, P. (2001) « Are we Realising Our Potential? Joining Up Science and Technology Policy in English Regions », *Regional Studies*. vol. 35, n° 1, pp. 73-79.
- CHATTERTON, P. et GODDARD, J. (2000) « The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs », *European Journal of Education*. vol. 35, n° 4, pp. 475-496.
- CLARK, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transition*, Pergamon Press.
- CLARK, B. (2001) « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite » *Gestion de l'enseignement supérieur*. vol. 13, n° 2, pp. 9-26.
- COLEMAN, J. (1988) « Social Capital in the Creation of Human Capital » in *American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement, pp. 95-120.
- COOKE, P., BOEKHOLT, P., et TÖDTLING, F. (2000) *The Governance of Innovation in Europe: Regional Perspectives on Global Competitiveness*. London : Pinter.
- COOKE, P. (2002) *The Knowledge Economies: Clusters, learning and cooperative advantage*. Londres : Routledge.
- CRE (Association des universités européennes), Commission européenne et ERT (Table ronde européenne des industries), (1998) *The dialogue of universities with their stakeholders: Comparisons between different regions of Europe*.
- DAVIES, J (1997) « L'université régionale : problèmes d'élaboration d'un cadre organisationnel », *Gestion de l'enseignement supérieur*. vol. 9, n° 3, pp. 31-48.
- DfES (2003) *The future of higher education*. [www.dfes.gov.uk/highereducation/hstrategy/](http://www.dfes.gov.uk/highereducation/hstrategy/) date d'accès 30/01/03
- DRILHON, G. (1993) « Relations université-industrie, régionalisation, internationalisation », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 5, n° 1, pp. 108-113.

- DTI (2000), *White Paper Excellence and Opportunity – a science and innovation policy for the 21st century*. The Stationery Office Publications Centre.
- DTI et DfEE (2001) *White Paper on enterprise, skills and innovation : Opportunity for all in a world of change*. The Stationery Office Publications Centre.
- DUKE, C. (1999) « L'apprentissage à vie et ses conséquences sur l'université du XXI<sup>e</sup> siècle », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n<sup>o</sup> 1, pp. 21-41.
- DUKE, C. (2002) « The morning after the millennium: building the long-haul learning university » *International Journal of Lifelong Education*. vol. 21, n<sup>o</sup> 1, pp. 24-36.
- FORAY, D. (2001) « Editorial: The Knowledge Society » in *International Social Science Journal* n<sup>o</sup> 171.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., et TROW, M., (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres : Sage.
- GODDARD, J. (1997) « La gestion de l'interface de l'université et de la région », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n<sup>o</sup> 3, pp. 7-30.
- GODDARD, J.B. et CHATTERTON, C. (1999) « Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities », *Environment and Planning C : Government and Policy*, vol. 17, pp. 685-699.
- GOEDSGBUURE, L., KAISER, F., MAASSEN, P., MEEK, L., Van VUGHT, F., et De WEERT, E. (1994) « International Perspectives on Trends and Issues in Higher Education Policy » in Goedsgebuure, L. et al.(dirs. pub.) *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford : Pergamon Press Ltd.
- GREFFE, X. (2001) « Devolution of training: a necessity for the knowledge economy », *Devolution and Globalisation*. Paris : OCDE.
- LAGENDIJK, A. et CORNFORD, J.(2000) « Regional institutions and knowledge – tracking new forms of regional development policy », *Geoforum* 31, pp. 209-218.
- LAWTON SMITH, H., et De BERNARDY, M. (2001) « Comparing Oxford and Grenoble : the growth of knowledge clusters in two pioneer regions, dynamics, trends and guidelines », contribution présentée à la conférence internationale de la Regional Studies Association sur le thème « Regional Transitions: European Regions and the Challenges for Development, Integration and Enlargement », 15-18 septembre 2002, Gdansk, Pologne.
- MCNAY, I. (1994) « The Regional Dimension in the Strategic Planning of Higher Education », *Higher Education Quarterly*, vol. 48, n<sup>o</sup> 4, pp. 323-336.
- MCNICOLL, I.H. (1995) *The Impact of the Scottish Higher Education Sector on the Economy of Scotland*. Glasgow. Committee of Scottish Higher Education Principals.
- MEEK, V.L. (2000) « Uses of Higher Education Policy Research » Exposé inaugural, 5 décembre 2000.
- MIDDLEHURST, R. (1995) « Changing Leadership in Universities » in T. Schuller (dir. pub.) *The Changing University?* Buckingham : SRHE and Open University Press.
- MOSCATI, R. (1993) « Regional development of the University in Italy » document présenté à la conférence de l'European Association of Institutional Research (EAIR), Turku.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher Education in the Learning Society*. (Le Rapport Dearing). Londres : HMSO.

- NEAVE, G. (1995a) « The Stirring of the Prince and the Silence of the Lambs: The Changing Assumptions Beneath Higher Education Policy, Reform, and Society », in Dill, D. et Sporn, B. (dirs. pub.) *Emerging Patterns of Social Demands and University Reform: Through a Glass Darkly*, Oxford : IAU Press.
- NEAVE, G. (1995b) « On Living in Interesting Times : higher education in Western Europe 1985-1995 » *European Journal of Education*. 30, pp. 377-393.
- OCDE/IMHE (1999) *Les établissements d'enseignement supérieur face aux besoins régionaux*, Paris : OCDE.
- OCDE (2001a) *Le bien-être des nations : le rôle du capital humain et social* : OCDE. Paris.
- OCDE (2001b) *Les villes et les régions dans la nouvelle économie apprenante* : OCDE, Paris.
- OCDE (2001c) *Devolution and Globalisation: Implication for Local Decision-Makers*. Paris : OCDE.
- OST (2002) « Knowledge transfer/exploitation funding ». [www.ost.gov.uk/enterprise/knowledge/](http://www.ost.gov.uk/enterprise/knowledge/) date d'accès 22/07/02.
- PATCHELL, J. et EASTHAM, T. (2001) « Creating University-Industry Collaboration in Hong-Kong » in Felsensten, D., et Taylor, M., (dirs. pub.) *Promoting Local Growth : Process, practice and policy*. Aldershot : Ashgate.
- PATERSON, L. (2001) « Higher Education and European Regionalism », *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 9, n° 2, pp. 133-160.
- PUTMAN, R. (1995) « Turning in, turning out : the strange disappearance of social capital in America », *Political Science and Politics*. vol. 28, n° 4, pp. 664-683.
- SAXENIAN, A. (1998) *Regional Advantage : culture and competition in Silicon Valley and Route 128 Cambridge*. Massachusetts : Harvard University Press.
- Segal Quince Wicksteed, (1988) *Universities, Enterprise and Local Economic Development : An Exploration of Links, Based on Experience from Studies in Britain and Elsewhere*. Londres : Her Majesty's Stationery Office.
- Segal Quince Wicksteed, (2000) *Cambridge Phenomenon Revisited*. Cambridge : Segal Quince Wicksteed.
- SHATTOCK, M. (1997) « Les nouvelles priorités et leurs conséquences en matière de gestion. » *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 2, pp. 29-38.
- SHATTOCK, M. (1999) « The Impact of a New University on its Community : The University of Warwick » in Grey, H. (dir. pub.) *Universities and Wealth Creation*. Buckingham : Society for Research into Higher Education ; Open University Press.
- VARGA, A. (2000) « Universities in Local Innovation Systems » *Z. Acs*, (dir. pub.) *Regional Innovation, Knowledge and Global Change*. London and New York : Pinter.
- Universities UK (2001) *The Regional Mission : The regional contribution of higher education. National report*. Londres/Bristol : Universities UK/HEFCE (2001) *The Regional Mission: The regional contribution of higher education. The West Midlands*. Londres/Bristol : Universities UK/HEFCE.
- WATERS, R. et LAWTON SMITH, H., (2002) « Regional Development Agencies and Local Economic Development: Scale and Competitiveness in High-technology Oxfordshire and Cambridgeshire », *European Planning Studies*, vol. 10, n° 5, pp. 633-649.

# Renseignements destinés aux personnes désirant soumettre un article

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

## *Processus de sélection et critères utilisés*

Les articles devant paraître dans la revue sont sélectionnés par le rédacteur en chef et soumis à des arbitres.

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

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

## *Présentation matérielle*

\*\* Il est préférable de transmettre les articles sous forme électronique. Les auteurs sont priés de soumettre leurs articles en **trois exemplaires**, s'il s'agit d'une présentation sur papier.

*Longueur* : en règle générale, les articles ne dépasseront pas 15 pages (en simple interligne), figures et références incluses.

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

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

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

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

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

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

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

- Pour les périodiques : DUKE, C. (2000), « Au-delà de la 'destratification hiérarchique' – processus, structure et frontières », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 12. n° 1, pp.7-27.
- Pour les livres : DE WIT, H. et J. KNIGHT (dirs. pub.) (1999), *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.

## *La lettre de transmission*

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

## *Exemplaires de la revue à titre gracieux*

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

## Table des matières

<b>La création d'universités de niveau mondial au Japon</b> <i>Akiyoshi Yonezawa</i> .....	9
<b>L'orientation de la recherche universitaire par des moyens d'action nationaux</b> <i>John Kleeman</i> .....	27
<b>L'exercice d'évaluation de la recherche au Royaume-Uni, son impact sur les établissements, les départements et les personnes</b> <i>Paul G. Hare</i> .....	47
<b>L'absence d'un régime national de garantie de la qualité en Allemagne – incidences et alternatives</b> <i>Gero Federkeil</i> .....	71
<b>L'évaluation des activités d'enseignement et de recherche – trouver le juste équilibre</b> <i>Javier Vidal et José-Ginés Mora</i> .....	81
<b>Le rôle de l'État dans la différenciation des établissements en Nouvelle-Zélande</b> <i>Andrew Codling et Lynn Meek</i> .....	91
<b>Vers de nouveaux mécanismes d'incitations et de transparence : créer des liens entre les dimensions régionales, nationales et internationales</b> <i>Fumi Kitagawa</i> ,.....	109
<b>La réduction des programmes de formation : une question de pouvoir</b> <i>Jeroen Huisman et Oscar Van Heffen</i> .....	129
<b>Le « Leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire</b> <i>Stéphanie Mignot-Gérard</i> .....	147

Extrait de :  
**Higher Education Management and Policy**

**Accéder à cette revue :**

<https://doi.org/10.1787/17269822>

**Merci de citer cet article comme suit :**

Kitagawa, Fumi (2003), « Vers de nouveaux mécanismes d'incitations et de transparence : Créer des liens entre les dimensions régionales, nationales et internationales », *Higher Education Management and Policy*, vol. 15/2.

DOI: <https://doi.org/10.1787/hemp-v15-art16-fr>

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

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

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