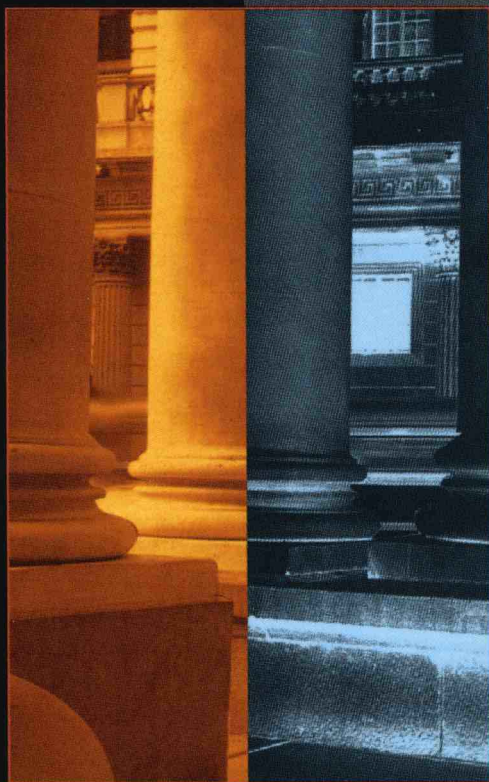


L'UNIVERSITÉ AUJOURD'HUI



ALFONSO BORRERO CABAL

Centre de recherches pour le développement international
Éditions UNESCO

L'UNIVERSITÉ

AUJOURD'HUI

L'UNIVERSITÉ AUJOURD'HUI

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION

Alfonso Borrero Cabal

Centre de recherches pour le développement international
Ottawa

Éditions UNESCO
Paris

Publié conjointement par

le Centre de recherches pour le développement international
BP 8500, Ottawa (Ontario), Canada K1G 3H9

et

l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la
culture, 7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07-SP, France

© CRDI / UNESCO 1995

Données de catalogage avant publication

Borrero Cabal, A.

L'Université aujourd'hui : éléments de réflexion. Ottawa, Ont.,
CRDI; Paris, UNESCO, 1995. xxiv + 257 p. : ill.

/Centre d'enseignement supérieur/, /théorie de l'éducation/, /analyse
historique/, /finalité de l'éducation/, /réformes de l'enseignement/,
/administration de l'enseignement/, /cadre institutionnel/, /développe-
ment culturel/ — /universités/, /égalité des chances/, /études biblio-
graphiques/, /politique de la recherche/, /OCDE/, /UNESCO/, /CRDI/,
/grades universitaires/, /évaluation/, /futur/, références bibliographiques.

CDU : 378.001.1

Édition microfiche sur demande

Tous droits réservés. La reprographie du présent ouvrage ou d'un
extrait quelconque par quelque procédé que ce soit, tant mécanique
qu'électronique, est interdite sans l'autorisation préalable des éditeurs.

L'auteur assume l'entière responsabilité du choix et de la présentation
des faits et des opinions exprimées, lesquelles ne reflètent pas
nécessairement celles des éditeurs et ne les engagent en aucun cas.

ISBN 0-88936-729-9 (CRDI)

ISBN 92-3-202939-1 (UNESCO)

TABLE DES MATIÈRES



Préface	ix
---------------	----

Avant-propos	xxv
--------------------	-----

PREMIÈRE PARTIE. INTRODUCTION

Développement historique et géographique de l'Université	2
--	---

Développement dynamique de l'institution universitaire	16
--	----

La gestion de l'Université comme domaine d'étude particulier	20
--	----

Missions, fonctions et rôles de l'Université	22
--	----

Autonomie et universalité	24
---------------------------------	----

Conclusion	25
------------------	----

Institution universitaire et mouvements d'idées	30
---	----

Universités et académies	30
--------------------------------	----

Modèles	31
---------------	----

Impératifs	37
------------------	----

L'Université de demain	39
------------------------------	----

DEUXIÈME PARTIE. L'UNIVERSITÉ : RÈGLES D'ORGANISATION ET DE SAINTE GESTION

Structures administratives	42
----------------------------------	----

Structure organique générale	42
------------------------------------	----

Structures universitaires	43
---------------------------------	----

La faculté	44
------------------	----

Départements et crédits	45
-------------------------------	----

Services et laboratoires	49
--------------------------------	----

Instituts et centres	49
----------------------------	----

Réflexions et conclusions	51
---------------------------------	----

Systèmes nationaux d'enseignement supérieur	54
---	----

Systèmes et exercice du pouvoir	56
---------------------------------------	----

Conditions de l'action institutionnelle de l'Université	63
Facteurs de cohésion interne	63
Participation	64
La composition des conseils	65
La nature de la participation	66
Prise de décision	67
Ressources	73
Ressources humaines	73
Nomination du recteur ou président de l'université	78
Le corps professoral	78
L'effectif étudiant	79
Aide aux étudiants	83
Ressources matérielles	87
Ressources économiques et financières	89
Fonctions de l'Université	101
La fonction de recherche	101
Technologie	101
Recherche et développement	104
Technologie, science et éducation universitaire	104
Implications éthiques de la technologie	107
La fonction d'enseignement	109
Pédagogie de l'Université	112
Formation audiovisuelle et assistée par ordinateur ...	120
Interdisciplinarité	124
Éducation et créativité	128
Éducation et complexité	134

TROISIÈME PARTIE. GESTION, SYNONYME DE SERVICE

Service à la culture	138
Les universels de la culture	138
L'être humain et la culture	139
L'Université au service de la culture	140
Recherche universitaire et culture	141
Service par l'intermédiaire des professions	142
Professions et métiers	142
Les professions modernes	143

« École » et systèmes éducatifs formels	144
Théories relatives aux systèmes postsecondaires	149
Formation à l'exercice des professions	157
Diplômes et titres	158
Professions et travail	160
Équivalence des diplômes	166
Le profil professionnel	170
Conclusion	173
Programmes universitaires de formation continue	174
Éducation permanente	174
Éducation informelle	176
Décloisonnement éducationnel	179
Formation continue	181
Service universitaire	183
Relations interinstitutionnelles	186
Relations interuniversitaires	186
L'État et les universités	186
L'Université et l'industrie	187
Dialogue	190
L'avenir de l'Université en tant qu'institution	190
Conclusion	204

QUATRIÈME PARTIE. ÉPILOGUE : PLANIFICATION ET AUTO-ÉVALUATION

Planification	208
Opinions en matière de planification	208
Universités et planification	213
Évaluation	215
Agents d'évaluation	217
Objet de l'évaluation universitaire	219
Procédures d'évaluation	219

Réflexions rétrospectives	228
Divise et règne	228
L'auto-évaluation et les rôles, missions et fonctions des universités	229
Buts institutionnels de l'évaluation	229
Auto-évaluation et hétéro-évaluation	232
Bibliographie	235

PRÉFACE



Dans les années 1980, l'enseignement supérieur est devenu un élément moteur de l'organisation de la société moderne. Aussi bien les pays en voie de développement (PVD) que les pays développés reconnaissent qu'il a acquis une importance extrême. Plus le développement socio-économique est tributaire du savoir et doit s'appuyer sur des personnels et des cadres hautement qualifiés, plus l'enseignement supérieur joue un rôle de premier plan dans tout programme de développement et d'organisation sociétale. Par ailleurs, ses missions s'étendent sans cesse à des domaines et à des fonctions qui tendent au progrès de la collectivité tout en accompagnant, en particulier, l'évolution du système d'éducation dans son ensemble. Dans le même temps, le nouveau contexte de concurrence économique et technologique à l'échelle régionale et mondiale crée des attentes au niveau de la recherche et réclame des services plus adaptés aux réalités d'aujourd'hui.

Cette prise de conscience survient à une époque où l'enseignement du niveau tertiaire traverse une crise dans le monde entier. À la suite de la transformation de leur système politique et économique, plusieurs pays d'Europe de l'Est ont résolu, par exemple, d'adapter l'enseignement supérieur à leurs nouveaux besoins. Certaines universités des pays industrialisés sont confrontées au problème du déclin de leur effectif étudiant et la plupart d'entre elles ont connu une période de croissance zéro, sinon une réduction de leurs octrois budgétaires. Dans beaucoup de PVD, l'enseignement postsecondaire a connu un essor considérable des effectifs, au moment même où la dette extérieure augmentait démesurément, entraînant une aggravation des problèmes sociaux. Dans les années 1980, l'investissement au titre des programmes sociaux (et donc les sommes consacrées à l'éducation) a été réduit de manière dramatique dans les régions d'Afrique, d'Asie-Pacifique et d'Amérique latine-Antilles. Cela a eu assurément de graves répercussions sur l'enseignement secondaire.

Les termes de l'équation sont loin d'être simples. Tandis que l'investissement baissait, la population étudiante ne cessait de croître notamment dans les pays du Sud où l'enseignement postsecondaire constitue le secteur le plus dynamique du système d'éducation. Entre 1975 et 1986, le nombre d'étudiants de l'enseignement postsecondaire a augmenté de 18,4 millions d'unités dans le monde : l'augmentation a été de 4,5 millions au sein des pays industrialisés et de 13,9 millions dans les PVD. D'après les statistiques de l'Unesco (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), la population étudiante mondiale s'élevait à 28,2 millions en 1970, à 47,5 millions en 1980 et à 58,4 millions en 1988 pour se fixer, vraisemblablement, à 61 millions en 1990. En 20 ans, l'effectif étudiant a donc doublé. Il ne fait aucun doute que la deuxième moitié de notre siècle demeurera une époque de grande expansion de l'enseignement supérieur.

Dans les pays du Sud, on peut parler de véritable explosion de la fréquentation scolaire. Entre 1970 et 1988, le nombre des étudiants a été multiplié par huit en Afrique subsaharienne, a sextuplé en Asie de l'Est et dans le Pacifique tout comme dans les pays arabes, est quatre fois et demie plus important en Amérique latine et dans les Antilles et a doublé en Asie du Sud. Dans le monde industrialisé, la croissance s'est située à 56 %, moyenne somme toute modeste si l'on considère que les inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur avaient déjà atteint un niveau élevé quelques décennies auparavant.

En 1988, 13,5 % des jeunes âgés entre 18 et 23 ans fréquentaient des cours d'enseignement supérieur dans le monde. Mais ce taux était de 36,8 % dans le monde industrialisé contre 8,3 % dans les PVD. En d'autres mots, les chances qu'a un jeune adulte de suivre des études du niveau tertiaire sont quatre fois plus grandes dans un pays développé que dans un pays en développement. Dans l'Afrique subsaharienne, cet écart est 17 fois plus important.

Il est clair, cependant, que la progression quantitative ne constitue pas la seule tendance significative de l'évolution de

l'enseignement supérieur de ces dernières décennies. La nécessité d'assurer et d'améliorer la qualité de l'enseignement et d'en apprécier la pertinence et l'efficacité occupe une place non négligeable. Certains indicateurs, tels que le nombre élevé de redoublants dans certains pays (y compris dans le monde développé), l'allongement du séjour à l'université, le taux des abandons en cours d'études, le coût élevé des services et l'incapacité des diplômés à accéder ou à s'adapter au marché du travail, révèlent l'importance de ces aspects. En conséquence, de nombreux pays sur les cinq continents ont procédé dans les dix dernières années à une évaluation attentive de leur système d'enseignement supérieur et entrepris de le réformer ou manifesté l'intention de le faire.

Le panorama de l'enseignement supérieur témoigne d'une variété de situations aussi bien sur le plan des structures intellectuelles et des programmes que de la durée des études et des qualifications acquises. D'autres tendances générales mettent en évidence son internationalisation croissante. Selon l'Unesco, dans les 62 pays vers lesquels convergeaient près de 95 % des étudiants étrangers dans le monde en 1990, le nombre de ceux-ci s'est accru de 29 % en dix ans, passant de 916 000 en 1980 à 1,2 million aujourd'hui. Or, on sait que la plupart des étudiants étrangers viennent des PVD (ils étaient 757 000 en 1990).

Quelles sont, dans ces conditions, les perspectives d'avenir ? Avant de mettre en vigueur son Plan à moyen terme 1990-1995, l'Unesco tenait une série de consultations destinées à cerner les grandes questions de l'enseignement supérieur intéressant toutes les régions du monde. Deux thèmes étaient évoqués avec insistance :

- ◆ **Pertinence** — Rôle de l'enseignement supérieur dans la société, démocratisation, besoin de diversification, relations avec l'entreprise et les responsabilités à l'égard du système d'éducation dans son ensemble, etc.
- ◆ **Qualité** — Réformes et innovations préconisées, formation à distance, interdisciplinarité et éducation des adultes, planification et développement des ressources, organisation des programmes et compétence des enseignants.

La référence à ces deux composantes — pertinence et qualité — s'est accompagnée d'une série de propositions qui concernent la mobilité et le renforcement de la coopération internationale. Ces constatations ne sont pas nouvelles. Ce qui est nouveau, c'est que de plus en plus d'individus et de gouvernements ont pris conscience de l'enjeu.

Au cours de cette période de réflexion, l'Unesco a entrepris plusieurs études sur l'évolution de « l'idée de l'Université ». Des rencontres régionales et une concertation spéciale réunissant des organisations non gouvernementales (ONG) ont été convoquées pour mieux définir les besoins nationaux et connaître l'opinion des principaux acteurs sociaux, c.-à-d. le monde universitaire, les associations, les gouvernements et les institutions elles-mêmes. En outre, un forum a été tenu en 1991 sous les auspices de l'Unesco et de l'université de Pittsburgh autour du thème de la recherche sur l'enseignement supérieur, surtout dans le tiers-monde. Ces réflexions ont donné lieu à une série remarquable de publications et de documents (voir la bibliographie) dont *Trends and Issues Facing Higher Education in Asia and the Pacific* (Unesco, 1992a), un numéro spécial de la revue *Higher Education in Europe* (voir Gellert, 1991) et un numéro spécial de *New Papers on Higher Education* (Unesco, 1991c).

L'Unesco entendait par là susciter un débat susceptible non seulement d'identifier et de clarifier les problèmes existants, mais aussi d'associer le monde universitaire à la recherche de solutions appropriées. Rédiger un ouvrage sur l'enseignement supérieur n'est pas ardu ; amener les personnes à participer au développement de l'enseignement supérieur l'est davantage. Dans cette tâche, l'Unesco a été secondée par l'Université des Nations Unies (UNU) et les principales ONG qui œuvrent dans le domaine de l'enseignement supérieur.

À l'issue des consultations régionales, l'élaboration d'un document de synthèse a paru nécessaire. Ce document ne devait pas se borner à une série de constatations ponctuelles, mais fournir une explication intégrée et cohérente des questions qui se posent et des défis à relever. Il devait donc devenir un

document de référence qui aborderait ces défis et viserait à convaincre les stratégies et les décideurs politiques de l'importance de ces questions, tout en servant d'inspiration au monde universitaire en ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur.

Lors des consultations régionales de l'Unesco, des observations sont revenues comme un leitmotiv :

- ◆ Le système universitaire est isolé de la société.
- ◆ L'expansion rapide a eu un impact négatif sur la qualité des cours et des programmes.
- ◆ Les ressources disponibles mais limitées ont été affectées à peu de domaines.
- ◆ L'Université a perdu son monopole de dispensatrice du savoir.
- ◆ On assiste à l'exode des scientifiques des PVD vers les pays industrialisés, en quête de meilleures conditions de travail et de recherche.

On a souligné que l'Université ne vit pas pour elle-même. Les forces qui s'exercent de l'extérieur ont des répercussions considérables sur la vie des institutions universitaires. Il est impossible, par exemple, d'étudier leur situation financière dans les PVD sans analyser, simultanément, les conséquences qui découlent de la dette extérieure et des politiques d'ajustement structurel. Les universités n'évoluent pas en vase clos ; en fait, leurs problèmes sont en grande partie le reflet de notre monde mouvant. Préparer, comme l'exigent leurs missions, les jeunes générations à répondre aux besoins de la société — en tenant compte de l'évolution rapide des savoirs et des compétences — exige un effort constant de réflexion sur les structures et les programmes mis en œuvre et une capacité de s'adapter aux besoins nouveaux.

Les liens entre la société et l'Université sont étroits. Ainsi, avant de tracer des missions nouvelles pour nos universités, il est

essentiel de définir le modèle de société que l'humanité entend se donner et le genre d'ordre international que nous voulons appuyer.

Le développement économique ne peut obéir à des structures rigides et à un modèle uniforme dans tous les pays et toutes les régions du globe. L'échec des stratégies de coopération fondées sur la transmission de modèles est patent, à l'instar du sort qu'ont connu les anciens systèmes coloniaux d'Afrique. Lors de ses consultations, l'Unesco a pu se rendre compte que ce point de vue est largement partagé. Partout, le recul des cultures régionales et nationales au profit de l'adoption de valeurs et de concepts étrangers a eu des répercussions négatives sur les systèmes sociétaux. Aussi, l'aide étrangère n'est pas nécessaire pour la résolution des problèmes mais plutôt pour la création de capacités endogènes.

La notion de développement endogène et durable a été élaborée par l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour tenir compte de la Stratégie internationale de développement (SID) approuvée il y a quelques années par l'assemblée générale de l'Organisation. Selon la SID, le développement économique devrait avoir deux fondements : lutte contre la pauvreté et perfectionnement des ressources humaines. Eu égard à cette dernière condition et compte tenu du rôle de formation qu'elles assurent, les universités sont devenues comme jamais auparavant des acteurs de premier plan de la stratégie de développement.

La recherche de solutions aux problèmes de notre monde n'est pas seulement affaire d'État. Elle incombe à chaque individu. Aujourd'hui, deux grandes questions dominent : la protection de l'environnement et la paix. La Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement de 1992 tenue à Rio, ou Sommet de la Terre, a indiqué la voie à suivre en matière d'écologie en reconnaissant que les données de l'environnement sont indissociables du développement humain. Le principal résultat du Sommet est que l'environnement et le développement forment désormais l'avvers et l'envers d'une même médaille. En conséquence, Action 21 — le plan d'intervention préconisé dans tous les grands domaines d'intervention — conjugue le plan pour

l'environnement de la Conférence de Stockholm avec le plan de développement (ou une bonne part de ce plan).

La deuxième question — celle de la paix dans le monde — est clairement définie dans le rapport *Agenda pour la paix* remis en 1992 par le Secrétaire général de l'ONU, Boutros Boutros-Ghali, au Conseil économique et social (ECOSOC). L'analyse exposée dans le chapitre consacré à « La consolidation de la paix après les conflits » coïncide avec les grands principes de la « culture de la paix » que l'Unesco cherche à instaurer par l'entremise de ses programmes.

Les universités doivent, quant à elles, relever un défi de taille : démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur tout en préservant la qualité des services dispensés. Certains analystes, mis en face d'institutions incapables de résoudre cette tension, ont conclu que l'accroissement des inscriptions a placé l'État dans l'impossibilité de subvenir aux dépenses des universités. Cette situation serait source d'injustice sociale et privilégierait les plus nantis.

Cela est assurément vrai dans certaines parties du monde et dans quelques institutions ; toutefois, l'analyse irait trop loin si elle devait amener à conclure que les PVD sont malvenus d'investir dans l'enseignement supérieur. Rien n'est moins acceptable. Sans un bon système d'enseignement supérieur, ces pays ne surmonteront pas les obstacles qui les empêchent d'accéder à une meilleure qualité de vie et ne sortiront jamais de leur état de dépendance. Avec la fin de la guerre froide, le problème fondamental du monde dans lequel nous vivons est le « sous-développement ». Nous ne pouvons nous attendre à venir à bout de ce problème écrasant sans des politiques de développement qui prônent le renforcement du rôle de formation et de recherche des universités.

Le système éducatif forme un tout : si un de ses composants fonctionne mal, tout le système se grippe. Il appartient à l'enseignement supérieur de former les cadres, experts et chercheurs qu'un développement durable et équitable réclame. Réduire radicalement les ressources à ce niveau peut signifier pour beaucoup de pays la fin du rêve d'indépendance. Impossible en outre de renforcer l'enseignement primaire et secondaire sans une formation

adéquate à un niveau supérieur. Les enseignants du primaire et du secondaire ont besoin d'une formation qui, pour l'essentiel, est assurée par les établissements d'enseignement supérieur. Dans plusieurs pays, les universités sont aussi les seules institutions capables d'entreprendre la recherche en matière d'éducation sur laquelle les stratégies politiques doivent se fonder pour prendre des décisions éclairées.

En octobre 1991, l'Unesco décidait de créer UNITWIN, programme de jumelage universitaire (University Twinning) qui, conjugué à un schéma d'échange de professeurs, était destiné à stimuler la coopération et la mobilité interuniversitaires. Ces deux initiatives visent à renforcer les capacités de formation supérieure et de recherche et à contribuer à un meilleur savoir-faire pour un transfert rapide de savoirs vers les PVD. Le schéma de l'Unesco prévoit, en association avec les universités et d'autres institutions internationales ou organismes de financement, l'établissement de chaires. Celles-ci permettraient à des professeurs invités de faire bénéficier d'autres universités de l'expertise acquise dans la création de pôles d'excellence dans des disciplines clés et dans les domaines connexes au développement durable.

En 1986, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) parrainait une importante étude consacrée au maintien et à l'essor de la communauté scientifique en Amérique latine. Cette étude comportait l'analyse comparative des politiques nationales et des pratiques mises en œuvre dans douze pays en matière de formation et de soutien à la recherche. L'étude a permis de recueillir des données importantes, qui sont expliquées et analysées dans l'ouvrage intitulé *Investing in Knowledge : Strengthening the Foundation for Research in Latin America* (Brunner, 1991).

Cette étude a projeté un éclairage puissant sur le rôle de l'Université au regard de la création des compétences et du perfectionnement des ressources humaines. En permettant de faire converger un certain nombre d'activités liées à la recherche, elle a abouti à la création d'un réseau de chercheurs ayant à cœur, entre autres, le développement institutionnel en Amérique latine. L'étude a constitué un jalon important des efforts de perfectionnement

des ressources humaines en faveur de la recherche et du développement.

En novembre 1990, le CRDI a accepté d'apporter son concours et de participer au volet latino-américain du projet mondial de l'Unesco. Plus tard, le CRDI se joignait à l'Unesco et à l'UNU pour faire l'analyse finale des conclusions qui se sont dégagées des différentes consultations et rédiger un rapport sur les tendances et les questions intéressant l'enseignement supérieur dans une perspective mondiale. Le CRDI entendait ainsi contribuer au débat plus large portant sur les questions liées à la création des compétences. C'était aussi l'occasion de mettre à profit le savoir acquis par l'organisme, en intégrant les résultats de la recherche à l'évaluation des besoins de l'enseignement supérieur et à la formulation de politiques futures bien pondérées.

Le CRDI décidait de financer une étude sur le thème « Tendances et perspectives de l'enseignement supérieur », issue de l'examen de tous les documents produits à l'occasion des réunions régionales de l'Unesco (Afrique, États arabes, Asie et Pacifique, Amérique latine et Antilles) convoquées entre octobre 1990 et mai 1991. L'étude englobait une analyse des travaux entrepris par l'UNU sur un thème analogue et les résultats de la deuxième consultation ONG–Unesco sur l'enseignement supérieur tenue à Paris en avril 1991.

À l'instigation de l'Unesco, le CRDI a par la suite financé quatre études sur des questions qui exigeaient d'être approfondies à la suite des consultations régionales :

- ◆ L'éducation continue et son incidence sur l'enseignement supérieur, confiée à Carlos Tunnerman (Nicaragua) ;
- ◆ Ratio coûts–avantages dans l'enseignement supérieur, sous la responsabilité de Glen Harris (Canada) ;
- ◆ « Universités et contre-modèles » : étude de cas liée au concept et à l'expérience des « universités communautaires » et de ce qui les distingue d'autres modèles traditionnels publics ou privés, sous l'autorité de Geraldo Magela Teixeira (Brésil) ;

- ◆ L'enseignement supérieur au rendez-vous du troisième millénaire : plan de politiques et recherche, confiée à Hans Schuetze et à Kjell Rubenson (Canada).

Il fut décidé également de mettre entre les mains d'un expert l'étude de synthèse approfondie. L'Unesco exigeait que soit chargée de cette tâche une personne possédant de hautes qualités morales et une compétence universellement reconnue dans le domaine de l'enseignement supérieur. Après maintes consultations et avec l'accord du CRDI et de l'UNU, le choix s'est fixé sur la personne d'Alfonso Borrero Cabal, philosophe, théologien, historien de l'architecture et éducateur colombien qui, en 1990, faisait également partie du conseil de l'UNU et était fréquemment appelé comme consultant auprès du CRDI. Depuis 1961, le professeur Borrero Cabal a consacré le plus clair de son temps à l'enseignement supérieur, en étudiant l'évolution de l'institution universitaire et en exerçant diverses fonctions administratives au sein de l'université Javeriana de Bogotá (Colombie) dont il a été le recteur de 1970 à 1977. À partir de 1977, Borrero Cabal a occupé les postes de directeur général de l'Association colombienne des universités, de directeur du Symposium permanent sur l'université et de rédacteur en chef de la revue *Mundo Universitario*.

Le présent ouvrage, rédigé par Alfonso Borrero Cabal, est très exhaustif. Comme l'a fait observer Walter Kamba (Zimbabwe) :

L'étude du père Borrero est une analyse très fouillée de l'institution universitaire. Sa force réside dans l'éclairage très original qui a été adopté et qui, en regard d'autres écrits plus ou moins récents sur l'enseignement supérieur, permet à l'auteur de mettre en évidence de nouveaux aspects et des perspectives inusitées. L'autre élément clé qui émane de l'étude réside dans l'utilisation qui a été faite des résultats des consultations régionales sur les tendances actuelles de l'enseignement supérieur organisées par l'Unesco au cours des deux dernières années.

Le texte de Borrero Cabal, dans son ébauche, a été longuement débattu lors d'une réunion tenue à Vancouver (Canada) en juillet

1992 et à laquelle participaient, outre l'auteur, des représentants de l'Unesco (M.A.R. Dias et D. Chitoran), du CRDI (Paz Buttedahl) et de l'UNU (Justin Thorens), ainsi qu'un petit groupe d'experts internationaux comprenant Walter Kamba (Association internationale des universités), Wang Yibing (National Centre for Education Development Research, Beijing) et Esmat Ezzat (Suez Canal University, Égypte). Étaient également présents les experts suivants : Glen Harris (Université de l'Alberta, Canada), Yara M.F. Santos (Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brésil), Steven Rosell (Project on Governing in an Information Society, San Rafael, Californie, É.-U.), Hans Schuetze (Université de la Colombie-Britannique, Canada), Kjell Rubenson (Université de la Colombie-Britannique, Canada), Mutindi Ndunda (Université de la Colombie-Britannique, Canada) et Maria Beatriz R.O. Gonçalves (Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brésil).

Dans la version définitive, publiée ici, l'auteur a incorporé les résultats de ces discussions. Elle est bien l'œuvre de Borrero Cabal qui, en toutes circonstances était libre de tirer ses propres conclusions. Mais il s'est volontiers astreint au cadre tracé et aux exigences du mandat qui lui a été confié. Il rend ici compte des constatations et des documents issus des études et des rencontres régionales de l'Unesco. Le texte n'entend pas présenter une série de données ou une séquence d'événements historiques ; il opère une synthèse qui situe les problèmes et les perspectives de l'enseignement supérieur dans un tissu cohérent de faits historiques, de théories, de commentaires et de prises de position.

Le passé a une grande importance et la réflexion menée sur le plan régional lui a fait une large part. L'évolution de l'idée et de la pratique de l'Université aide à comprendre le présent et facilite le regard prospectif. La théorie est nécessaire pour la clarification des concepts. Par l'emploi abusif de termes mal cernés — comme lorsqu'on ne dit pas ce qu'il faut entendre par éducation formelle et informelle — de nombreuses études deviennent la caricature de documents analytiques. Elles présentent, de manière indifférenciée, opinions et commentaires, problèmes et faits, sans étalement

théorique suffisant. Des mots chargés de sens ne sont pas suffisamment expliqués et, de ce fait, donnent lieu à des quiproquos et à des sophismes.

Borrero Cabal a eu le souci d'ordonner la matière et de présenter les concepts avec une rigueur méthodologique. L'étude obéit à un plan original, éloigné du genre convenu. « Administration » est le concept clé de l'analyse. Après avoir traité de l'évolution historique de l'idée de l'Université, elle présente le double sens implicite du verbe « administrer » : « le sens interne, propre à la structure de l'institution, et le sens externe, propre à la notion de service ». L'ouvrage dresse, en conclusion, le bilan que l'Université peut faire de son action en tant qu'institution sociale. Comme le fait remarquer Carlos Tunnermann Bernheim, le livre examine avec une grande franchise conceptuelle et méthodologique les aspects fondamentaux de l'institution universitaire : missions, fonctions et objectifs, culture, structures et service rendu à la culture et aux professions.

Borrero Cabal évite les prises de position polémiques et se borne à l'analyse des institutions d'enseignement supérieur en considérant le monde extérieur uniquement comme théâtre des activités ou des missions de l'Université. Certains experts ont estimé que le document aurait dû aller plus loin et tenir compte des défis que pose notre fin de siècle et de leur impact sur l'enseignement supérieur : la stagnation de l'économie dans plusieurs parties du monde ; les disparités accrues entre les pays et à l'intérieur de leurs confins ; les problèmes liés à la dette extérieure et aux mesures d'ajustement structurel ; la marginalisation croissante des populations en état de dénuement ; la dégradation de l'environnement ; l'explosion démographique ; l'énorme poussée des savoirs et de l'information et la tendance à les exploiter pour fins mercantiles. D'autres ont pensé qu'il devrait souligner davantage le fait que le monde a changé et que le plus grand défi auquel les institutions d'enseignement sont confrontées est désormais l'écart entre le Nord et le Sud.

Un ouvrage comme celui-ci n'a cependant pas l'ambition de tout couvrir. L'activité des institutions de l'enseignement

supérieur s'inscrit d'évidence dans une stratégie d'ensemble complexe. Dans le cas de l'Unesco, le cadre institutionnel d'intervention est tracé par des documents tels que la SID, *Agenda pour la paix* et le Troisième plan à moyen terme (1990–1995) qui mentionne expressément qu'« au seuil du XXI^e siècle, l'humanité fait face à trois impératifs : le développement, la protection de l'environnement et la paix ». Ce plan prévoit, par ses activités, améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur afin de répondre plus efficacement aux besoins rapidement changeants de la société ; des actions destinées à renforcer l'apport de l'enseignement supérieur au système d'éducation dans son ensemble ; un plan international d'action concerté en vue de favoriser la coopération interuniversitaire, notamment par le soutien à l'enseignement supérieur dans les PVD. Cela se réalise en vertu du Programme UNITWIN et du schéma complémentaire d'échanges de professeurs, déjà mentionnés.

Cet ouvrage sera suivi sous peu par la publication du Rapport mondial sur l'éducation 1993, essentiellement consacré à l'enseignement supérieur et dans lequel l'appareil conceptuel sera complété par des statistiques et des exemples. Un énoncé de propositions sera également diffusé à l'échelle mondiale, par les soins de l'Unesco, à l'intention des responsables des politiques et des intervenants du monde de l'éducation.

À l'occasion de la rencontre de Vancouver, les experts internationaux présents ont eu conscience que le plan adopté pour l'ouvrage de Borrero Cabal permettait d'aborder pratiquement tous les problèmes de taille auxquels les établissements d'enseignement supérieur font face. Ce volume se démarque donc, et nous sommes assurés qu'il deviendra un ouvrage de référence pour les historiens, les auteurs de politiques, les décideurs, les organisations internationales et le monde universitaire en général.

L'Unesco, le CRDI et l'UNU forment le vœu que cet effort profitera à toutes celles et à tous ceux qui se dévouent pour que les établissements d'enseignement supérieur soient aptes à relever les défis de la fin de ce siècle. En répondant positivement à la question : « À quoi sert l'Université ? », Federico Mayor, directeur

général de l'Unesco, déclarait lors d'un congrès international tenu à Caracas en avril 1991 :

Une université sert à former au plus haut niveau des citoyens capables d'agir efficacement à différents postes et dans différents secteurs d'activités, aussi divers, avancés et spécialisés soient-ils, et à offrir une formation permanente et intensive à tous ceux qui la souhaitent ; à actualiser les connaissances ; à former des formateurs, à cerner et à étudier les grands problèmes nationaux et à contribuer au débat sur les grands thèmes de réflexion planétaires ; à collaborer avec les secteurs de l'industrie et des services au développement national ; à susciter des attitudes de compréhension et de tolérance ; à permettre aux gouvernements de prendre des décisions scientifiquement motivées dans des domaines aussi vitaux que l'environnement, puisque l'on s'efforce de plus en plus de donner aux décisions politiques une base scientifique.

La mission de l'Université, c'est aussi l'approfondissement et la vulgarisation des connaissances, mais c'est surtout la création, le développement de la recherche scientifique, l'innovation et l'invention. Je parle bien entendu d'une université de qualité, qui ne se contente pas de décerner des titres souvent vides de contenu. D'une université vigilante, capable de voir au-delà du présent, vouée à la critique objective et à la quête de nouvelles voies vers un avenir meilleur. D'une université proposant de nouveaux contenus axés sur le civisme, la participation et l'apprentissage de la paix. Une université luttant contre les déséquilibres économiques et sociaux inacceptables et les excès de la société de consommation, œuvrant en somme pour la liberté, la dignité et la démocratie.

Cette université devra pleinement s'intégrer à un monde caractérisé à la fois par des menaces de dimensions planétaires et par des possibilités immenses et s'adapter au rythme de la vie contemporaine comme aux spécificités de chaque région et de chaque pays. Pour toutes ces raisons, la réforme institutionnelle, comme celle de l'idée de l'Université, constitue un élément essentiel du changement global et de la transformation de la société qui apparaît comme à la fois légitime et urgente à l'aube du prochain millénaire.

Marco Antonio Rodrigues Dias

Directeur, Division de l'enseignement supérieur

Unesco

AVANT-PROPOS



La fin du deuxième millénaire coïncide pour la société et ses institutions, les pays et les gouvernements, les civilisations et les individus avec l'heure des bilans qui s'ouvrent sur le siècle nouveau. La rencontre Unesco-CRDI sur les tendances et les perspectives mondiales de l'enseignement supérieur était donc opportune.

Cela explique également le titre du présent ouvrage. L'Université devrait être prête à entreprendre l'analyse réflexive de ses atouts et à proposer un projet d'avenir. Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, maints forums, séminaires, colloques et tables rondes organisés par des associations de toutes sortes se sont penchés sur son rôle, mais aucune rencontre n'a eu l'ampleur et l'écho de celle que l'Unesco et le CRDI ont convoquée de concert.

Le présent ouvrage expose les conclusions de la rencontre, mais non exclusivement, car il se veut dans la continuité de la documentation déjà parue sur le sujet. Il englobe des thèmes qui sont habituellement traités au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Que l'on lise attentivement ou que l'on feuillette à peine l'ordre du jour ou les actes de nombreuses réunions et conférences qui ont pour thème l'Université, il est facile de s'apercevoir que, si le sujet demeure le même, diagnostic et pronostic diffèrent à cause des contextes très différents dans lesquels l'institution universitaire réalise ses missions. C'est pourquoi, lors de la rencontre, les universités étaient groupées par région géographique, selon la répartition de l'Unesco.

L'intérêt exprimé dans la documentation nous ramène aux sources et à l'évolution de l'Université, du Moyen Âge à nos jours. Une théorie de l'Université évalue les progrès immédiats et futurs de l'institution. Enfin, la gestion des universités, aujourd'hui enseignée comme discipline à part, est prise en compte. L'institution joue assurément un rôle moteur dans la croissance effective d'une nation.

La convergence des thèmes de l'histoire, de la théorie et de la gestion forme le canevas de l'ouvrage. Après avoir retracé l'histoire de l'Université, la première partie de l'ouvrage — l'« Introduction » — traite de l'administration sous l'angle de l'organisation institutionnelle, donc interne, puis sous celui de sa vocation de service tournée vers l'extérieur. Les chapitres suivants présentent la théorie et la définition des missions, des fonctions et des rôles de l'institution, car sans les objectifs qu'elles se fixent les universités sont menacées d'immobilisme. Cela pourrait amorcer le déclin d'une tradition selon laquelle l'Université est une entité autonome qui revendique de manière responsable sa liberté intellectuelle.

Les points de vue s'entremêlent et s'entrelacent dans ce texte : l'histoire apporte ses leçons ; la vision globale est celle d'une théorie de l'Université, vision émaillée de comparaisons et de déductions ; l'administration est vue comme la gestionnaire de la vie quotidienne d'une institution. Le but du livre est de ramener à l'unité la foison de documents issus de la rencontre Unesco-CRDI, lesquels obéissaient tous à des règles d'organisation différentes et se devaient d'être éclairés par un appareil bibliographique et documentaire propre.

La deuxième partie aborde le premier sens du terme administration : l'organisation et le fonctionnement interne de l'Université. Elle passe en revue les structures institutionnelles et notamment celles qui sont requises pour organiser ses effectifs : dirigeants, professeurs, étudiants ou personnels de soutien. Elle s'arrête ensuite aux moyens matériels — physiques, techniques, financiers et économiques — dont les universités ont besoin pour remplir leurs fonctions d'enseignement, de recherche et d'apport technologique.

La troisième traite du deuxième sens du terme administration : le service à la société par l'édification d'une culture, l'organisation des professions, les services d'éducation continue et les liens unissant les universités et la scène internationale et nationale. Enfin, elle avance l'idée que l'Université devrait être une institution dynamique et riche de traditions ouverte à tous.

La quatrième et dernière partie est un épilogue sur la planification et l'évaluation des réalisations de l'Université en tant qu'institution sociale.

PREMIÈRE PARTIE



INTRODUCTION

DÉVELOPPEMENT HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE DE L'UNIVERSITÉ



L'intérêt moderne pour l'étude des origines et du développement de l'Université en tant qu'institution remonte au XIX^e siècle. Mais déjà, en 1567, Middendorp entreprenait l'historiographie des universités dans un ouvrage réédité par la suite en 1602, et Jean Launoy composait, en 1672, un répertoire des écoles « les plus illustres ». Toutefois, ce n'est qu'à partir des quatre volumes de Meiners publiés par l'université de Göttingen entre 1802 et 1805 sur l'histoire de la création et de l'expansion des « hautes écoles » que des travaux paraissent régulièrement. Les premières publications traitant de la vie interne d'une université datent de 1840. Le travail de Denifle sur l'histoire des universités des origines à 1400 est publié en 1885. L'histoire de l'enseignement savant dans les universités allemandes de Friedrich Paulsen établit un pont entre l'évolution de la pensée et l'histoire des universités. Pour Paulsen (1906, 1986), cette histoire commence au XV^e siècle. L'histoire des universités allemandes de Kauffman, publiée entre 1888 et 1896, complète le travail de Paulsen.

En 1895, Rashdall consacre trois volumes aux universités du Moyen Âge en Europe (Rashdall, 1936). Stephen d'Irsay (1933) retrace avec concision l'histoire des universités, depuis les sources médiévales jusqu'aux premières décennies de notre siècle, non sans avoir évoqué au passage l'école antique.

De nouvelles études, brèves ou longues, mais toujours bien fondées et documentées, sont venues allonger la liste des publications qui replacent ces institutions de haut savoir dans une perspective historique. Un certain nombre se sont penchées sur la vie des étudiants, leurs caractéristiques, leurs mœurs et leur nombre, mais elles portent aussi sur l'enseignement et les méthodes pédagogiques. Plus récemment, la Commission internationale d'études sur l'histoire des universités a entrepris une étude des universités européennes sous la direction de John Flechter. Des

universités anglaises, sur les pas de Lawrence Stone, ont compilé les données quantitatives de leurs archives depuis la Renaissance et des chercheurs français font de même.

Ces historiens et nombre d'érudits modernes étudient les conditions qui ont favorisé la naissance et l'expansion rapide du mouvement universitaire. Ils attirent l'attention sur deux des plus grands moments de l'ère médiévale. « Au moment où les premières universités se sont spontanément formées », écrit Justin Thorens (1992), « l'Europe traversait une phase de grande agitation intellectuelle et politique ». Le bouleversement était aussi de nature religieuse. Au XI^e siècle, la querelle des Investitures mettait la nécessaire distance entre le pouvoir séculier de l'empire et le pouvoir spirituel de l'Église en protégeant aussi la liberté d'enseignement du studium. Les protagonistes de la querelle étaient alors le pape Grégoire VII et l'empereur germanique Henri IV. Les premières brèches dans le régime féodal apparurent avec l'urbanisation et l'essor spectaculaire des villes dont certaines, surtout en Italie, étaient organisées en communes, le regroupement favorisant l'avènement d'une nouvelle classe sociale. De la même manière, les échanges internationaux et les contacts avec d'autres civilisations bouleversent les mœurs et les manières de penser, résultant en une première Renaissance, celle du XII^e siècle.

Le développement a commencé lorsque les universités ex consuetudine (d'Irsay, 1933, vol. I) furent remplacées par les universités établies par le pouvoir temporel, ex privilegio. La plus ancienne de celles-ci fut créée à Naples en 1224, mais on connaît également le cas de la première université d'Espagne fondée à Palencia autour de 1210 et disparue à la fin du XIII^e siècle. Le deuxième temps fort se situe aux XIV^e et XV^e siècles. Les historiens ont négligé cette période (Verger, 1973). Au temps de la Réforme, au XVI^e siècle, plusieurs universités sont créées. Rodin (1988) fait remarquer que « les sciences en Europe sont plus anciennes que les institutions scientifiques et, en tout cas, plus anciennes que les universités et les institutions scientifiques de recherche ». Dans d'autres parties du monde, l'inverse est vrai

et on devrait en tenir compte en étudiant les périodes d'expansion des universités sur d'autres continents.

Avec la découverte du Nouveau Monde par Christophe Colomb en 1492, l'idée d'université est transplantée. L'Église catholique et les ordres religieux résolurent d'unir leurs forces avec celles de la couronne d'Espagne pour édifier, le plus tôt possible, des institutions d'enseignement supérieur : Saint-Domingue en 1538, puis Mexico et Lima en 1551. Le travail de Rodríguez Cruz (1975) relate l'origine de ces premiers établissements et la création d'autres universités lors de la conquête et de la période coloniale. Ces institutions reproduisaient le modèle de la Renaissance symbolisé par Salamanque et Alcalá de Henares (Brunner, 1990).

Selon l'ouvrage *New England First Fruits* (cité dans Rudolph, 1965), les immigrants arrivés en Amérique du Nord, après s'être assurés du couvert, avoir édifié un lieu de culte et organisé la cité, ont cherché à étendre la sphère de leurs connaissances et à les préserver pour la postérité. Harvard a été créée sur cet élan, bientôt suivie par d'autres *colleges* de l'époque coloniale : le *college* fondé au Connecticut (1701) puis transféré à New Haven, prit, après 1718, le nom de Yale, son bienfaiteur ; le College of New Jersey (1746), aujourd'hui une université qui a son siège à Princeton, d'où son nom ; le William and Mary (1693), l'alma mater de Jefferson ; le King's College (1744) devenu depuis l'université Columbia de New York ; l'université de Philadelphie dont la fondation remonte à 1755 et qui est aujourd'hui l'université de Pennsylvanie ; le College of Rhode Island (1765), devenu l'université Brown ; le Dartmouth College (1769), au New Hampshire ; le Queen's College du New Jersey (1766), plus tard le Rutgers. D'après Rudolph, tous ces établissements, fondés par des protestants de dénominations diverses, devaient assurer la formation de ministres du culte. Les premiers arrivants entendaient encourager l'éclosion de savants sur le modèle de la Renaissance européenne. À partir de 1799 furent inaugurés une série de « collèges d'antan » ; en 1861, on en dénombrait 1 822 relevant de différentes dénominations et dont certains eurent une vie brève.

S'inspirant de la définition donnée par Samuel Johnson, pour qui l'université était « une école où s'enseignent et s'étudient tous les arts et toutes les disciplines », les Américains ont souhaité imprimer à leurs institutions une physionomie distincte, car ils avaient conscience, selon l'expression qu'utiliserait en 1930 Abraham Flexner, qu'« une université calquée sur un modèle uniforme n'a jamais pu être transplantée d'un pays à un autre ».

Aux États-Unis, le terme « université » exerçait une vive attirance même avant 1785, quand nombre d'universités d'État étaient déjà en voie d'édification et avant que ne fleurisse l'« âge de l'Université » dans les années qui suivirent la guerre de Sécession (1861-1865). L'instrument de cet essor fut la loi Morrill qui régissait les donations foncières pour la construction d'établissements d'enseignement supérieur. La loi a été ratifiée par Lincoln en 1862 et désignée du nom du député de l'État du Vermont, Justin Smith Morrill. Chaque État et chaque établissement d'enseignement inventait sa propre notion de l'Université. Dans l'Ouest, elle relevait d'un certain idéalisme, car l'enthousiasme semblait suffire pour lui donner corps du jour au lendemain. Vers le milieu du XIX^e siècle, Daniel Coit Gilman écrivait que le mot « université » paraissait prétentieux. On peut facilement constater (Pierson, 1950) que, durant la même période, ces grandes écoles qu'étaient devenus les meilleurs *colleges* se sont engagées dans les hauts chemins du savoir en vue de dispenser une éducation plus élevée et universelle, tandis que d'autres se contentaient de revendiquer, sans vraiment avoir gagné les galons, le titre d'« université ».

À plus long terme, le concept d'université est devenu aux États-Unis hétérogène et éclectique. Il englobait les idées issues de la tradition britannique, s'inspirait largement des modèles des universités de recherche allemands et, sans négliger certains caractères propres à la France, cherchait à tracer sa propre voie. La tradition britannique façonnait sa culture, faisant de l'Université le lieu où les rejetons de la noblesse et de l'élite étaient chez eux par droit de naissance. Mais, si la tradition universitaire britannique n'ignorait pas totalement la formation des jeunes gens issus des

classes populaires, elle a fait une plus grande place aux principes d'une cohabitation démocratique et encouragé la recherche scientifique et ses applications bénéfiques.

Les universités nord-américaines ont souligné et enseigné les principes de l'administration des affaires au point que le respect notoire des Allemands à l'égard du professorat a été mieux traduit par l'entité collective du « département ». Comme l'a écrit Wilhelm von Humboldt (1959 [1810]) :

Si, dans les écoles, la relation entre maître et écolier est d'un certain type, elle diffère entièrement à l'université. Ici, le premier n'est pas là uniquement pour l'autre. Les deux sont au service de la science. La présence et la coopération des élèves fait partie intégrante du travail de recherche, lequel n'aurait pas autant de succès si ceux-ci ne secondaient pas le maître.

Au Canada, le plus ancien établissement d'enseignement supérieur est l'université Laval fondée en 1852. La Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada (Smith, 1991, p. 15), après avoir conclu que les universités du pays « se portaient somme toute bien », met en regard l'enseignement supérieur au Canada et aux États-Unis :

Les États-Unis sont non seulement le pays qui a le plus d'importance pour le Canada, mais nos systèmes d'enseignement supérieur se ressemblent beaucoup plus qu'ils ne tiennent de ceux d'autres parties du monde. Nos sociétés savantes se partagent souvent leurs membres et, dans une certaine mesure, nous utilisons le même réservoir de main-d'œuvre universitaire. Il existe bien sûr des différences. Tandis que le marché privé joue un grand rôle dans l'appui financier de nombre d'universités privées américaines, habituellement au moyen de frais de scolarité très élevés, le gouvernement est au Canada le principal appui financier des universités. Il en résulte un financement relativement uniforme par étudiant dans l'ensemble du réseau universitaire canadien, de sorte qu'aucun établissement n'est ni particulièrement riche ni particulièrement pauvre. La Commission n'a entendu aucune observation publique ou privée laissant entendre que les diplômés de telle ou telle université canadienne étaient mal préparés ou qu'ils étaient peu

susceptibles d'accéder aux études de deuxième et troisième cycles comparativement aux diplômés d'autres établissements. Ce genre d'observation s'entend souvent aux États-Unis au sujet de certains de ces établissements.

Compte tenu que les universités américaines reçoivent deux fois plus de fonds par étudiant que ce à quoi les universités canadiennes peuvent s'attendre (et les plus prestigieuses cinq ou six fois plus), il est peu probable qu'une université canadienne puisse posséder autant de départements et de sous-départements forts que la plupart des facultés américaines prestigieuses. En même temps, il existe dans les universités canadiennes d'excellents départements et certains sont, dit-on, au moins aussi bons, voire meilleurs que leurs correspondants dans certaines universités privées américaines. Élément plus important, bien qu'impossible à prouver, la Commission retire l'impression générale que la plupart des universités canadiennes, sinon toutes, se situeraient globalement sur le même pied que la moitié supérieure des universités américaines.

Les vagues de colonisation qui se sont succédé au long du XIX^e siècle ont véhiculé des traditions universitaires différentes en Asie (Husén, 1987). D'autres facteurs connexes ont influé sur ce phénomène expansionniste. Au Japon, après l'abdication du shogoun Kekei et la chute du shogounat Tokugawa, la modernisation de l'État commence au cours de la période Meiji (1868–1918) et le pays s'ouvre à la science occidentale. En 1885, Mori Arinori fixe trois objectifs essentiels au système d'éducation : enrichir et renforcer l'État, apporter de nouvelles idées susceptibles de faire évoluer l'ancienne mentalité et préserver la tradition (Nagai, 1971).

Les universités de France et d'Allemagne ont constitué un modèle pour les Japonais. L'admiration du Japon pour les universités de recherche allemandes date déjà du XVII^e siècle et influence assurément le décret royal de 1885 créant les premières universités japonaises : Tokyo (1886) et Kyoto (1897). Les universités avaient pour vocation de « promouvoir l'instruction dans les arts et les sciences et de percer les arcanes du savoir selon

les besoins de l'État » (Nagai, 1971). Les premières universités privées du Japon sont celles de Keio (1890) et de Waseda (1905).

En 1946, une mission américaine vient au Japon pour y établir un « nouveau système d'éducation ». On dénombre, dès 1970, 473 établissements de 1^{er} cycle universitaire modelés sur les *junior colleges* des États-Unis et 379 établissements d'enseignement ou universités offrant quatre années d'études (Nagai, 1971 ; Thomas, 1985). À l'origine de cette effervescence, il y avait aussi le Livre blanc déposé en 1964 par le ministre de l'Éducation.

À propos de l'éducation dans le monde islamique, Tibawi (1979, p. 21) écrit ceci :

Je n'ai pas l'intention de retracer l'histoire des Arabes ou celle de l'Islam. Qu'il suffise, pour notre propos, de dire qu'avant sa mort en l'an 632, Mahomet vit les Arabes se constituer en une communauté et en une nation qu'unissaient des liens de religion. Un siècle après sa mort, les Arabes avaient étendu leur emprise politique hors de la péninsule, de l'Inde à l'Espagne. La conquête s'était élargie aux territoires asiatiques de l'ancien empire perse et à la plupart des territoires de l'empire de Byzance en Asie et en Afrique, sans compter ceux qui étaient occupés par les Wisigoths en Espagne.

Mais quoiqu'on en dise, ni la religion islamique ni la langue arabe ne furent imposées aux peuples de ce vaste empire et aux races qui le composaient. Ce fut plutôt par un lent processus que la majorité adopta la nouvelle religion et la langue des conquérants, jusqu'à former une entité multiraciale dans laquelle l'islam devint la foi dominante et l'arabe, le véhicule de l'expression littéraire.

Le débat autour des origines de l'Université en pays d'Islam et de son influence sur les universités du Moyen Âge n'est pas épuisé. Précisons tout de même que le concept médiéval avait d'illustres précédents dans l'universitas chrétienne des premiers siècles : l'académie platonicienne, le lyceum d'Aristote et le museum d'Alexandrie, pour ne nommer que ceux-là. Plus éloignés de nous, des cercles d'études ont fleuri au Japon aux VII^e et VIII^e siècles

(Sansom, 1985). Selon Ribera y Tarrago (cité dans Rashdall, 1936, vol. I), « il est vraisemblable que l'université médiévale se soit inspirée du système arabe d'éducation qu'elle prenait sciemment pour modèle », point de vue repris d'ailleurs par Heer (1962, p. 236) :

Dans les États chrétiens d'Espagne, cette civilisation suscitait crainte et admiration à la fois. Durant cette période, la langue castillane emprunta à l'arabe de nombreux mots propres à l'art de gouverner, aux techniques et aux domaines de la culture. Les princes cultivés hispano-arabes des royaumes taïfas eurent leurs dignes successeurs dans Frédéric II, empereur germanique de la famille des Hohenstaufen, et dans les rois « philosophes » espagnols et portugais des XII^e et XIII^e siècles. Ces cours baignaient dans une atmosphère telle que la culture faisait l'objet d'incessants débats ; ainsi, des discussions publiques étaient mises en scène entre érudits et théologiens des trois religions, la musulmane, la juive et la chrétienne.

Au sujet des origines de l'Université, du point de vue islamique, Tibawi (1979, p. 30) affirme :

Les califes rivaux du Caire revendiquaient la succession du Prophète et renforçaient cette dignité en érigeant l'éducation en système d'État s'adressant principalement aux adultes et rayonnant à partir d'une institution centrale appelée Dar al-Ilm (la maison du savoir). Une mosquée fondée au lendemain de la conquête du Caire devint bientôt un haut lieu de savoir conforme à la profession de foi des nouveaux souverains. Ce sera al-Azhar, tenue pour la plus ancienne université au monde.

Selon Osman (1983, p. 10), les vingt et un États qui composent aujourd'hui la Ligue arabe éprouvent le manque d'une « réelle homogénéité, car ils représentent une mosaïque d'ethnies et de races où confluent populations blanches, berbères et noires » et dont « les systèmes sociopolitiques et les niveaux de développement économique diffèrent de façon considérable ». Sur le plan de l'éducation,

Par effet de la domination étrangère [...] la région tout entière a souffert d'une incurie séculaire, au point que la langue arabe vénérée dans l'ensemble de ces pays ne fut maîtrisée que par une

élite. L'appréhension à l'égard de l'attitude bornée des puissances coloniales en matière d'éducation était tellement diffuse que, dans presque tous ces pays, les mouvements de libération nationale ont surgi à partir de regroupements populaires spontanés désireux de se doter d'un réseau d'écoles. En accédant à l'indépendance, ces pays ont ressenti tout naturellement le besoin de faire de l'éducation une priorité absolue.

En traitant de l'enseignement supérieur, le même auteur (p. 15) poursuit :

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, on ne comptait plus dans la région que neuf établissements d'enseignement supérieur. Parmi ceux-là, il subsistait quatre modestes universités privées administrées par des pouvoirs étrangers et trois établissements d'études arabes et islamiques d'empreinte uniquement religieuse qui exerçaient une influence très limitée à cause de leur taille, du nombre restreint de disciplines enseignées et de leur orientation générale. L'enjeu n'a graduellement retenu l'attention que dans les années 1950 et est devenu d'une grande actualité dans les années 1960 et 1970. Dès 1979, on comptait déjà 55 universités à part entière dont l'effectif étudiant et le corps enseignant étaient plus nombreux et les domaines d'étude plus diversifiés. Nombre d'établissements postsecondaires de types divers furent créés dans la majorité des pays. Tandis que, avant la guerre, seulement cinq pays possédaient sous une forme ou une autre des établissements d'enseignement supérieur, ils sont 14 ceux qui, dans les 20 dernières années, se sont dotés d'institutions universitaires rayonnant parfois hors des confins d'un seul pays. Aujourd'hui, seulement trois pays arabes n'ont pas d'établissement d'enseignement supérieur d'importance.

Néanmoins, Kazem (1991) précise :

Pour des raisons historiques et culturelles, les Arabes ont presque le culte de l'éducation qu'ils ont longtemps associée à l'ascension sociale et à la mobilité. Pour les masses, éducation est synonyme de promotion humaine et l'enseignement supérieur est identifié au prestige social et aux attributs du pouvoir et de la richesse.

Les universités des pays arabes diffèrent beaucoup entre elles. Comme le fait remarquer Osman (1983, p. 23) :

La multiplicité des modèles et des systèmes d'enseignement supérieur constitue assurément un obstacle. Les universités tendent à préserver les structures organisationnelles et pédagogiques qui les distinguent et à persévérer dans leurs propres orientations et approches. Le modèle le plus ancien de tous, d'un point de vue historique, est l'Université islamique enracinée depuis plus de mille ans dans la région et où les études islamiques et arabes sont à l'honneur. Des institutions de ce type continuent d'exister dans plusieurs pays. À celles-ci sont venues s'ajouter des « universités islamiques » nouvelles qui ne se différencient des universités modernes que par le nom et l'importance accordée aux sujets religieux. La majeure partie des universités arabes et des autres établissements d'enseignement supérieur qualifiés de « modernes » appartiennent à d'autres modèles, le plus ancien et le plus répandu étant celui que la France a légué à tous les pays arabes qu'elle a colonisés. Ce modèle a marqué fortement le système universitaire égyptien. Dans les pays autrefois gouvernés par la Grande-Bretagne prévaut le modèle britannique. Le « modèle américain » qui, jusqu'à tout récemment, n'était adopté que par quelques rares universités a assumé plus d'importance dans quelques pays qui ont mis sur pied leurs systèmes universitaires au cours des dix dernières années. Bien qu'il soit inexact de parler de « modèle égyptien » puisque les universités de ce pays ont tellement subi l'influence française, le système universitaire d'Égypte se distingue par des caractères propres allant jusqu'à influencer certaines des universités les plus jeunes de la région en raison de leur dépendance des personnels enseignants et administratifs égyptiens.

Malgré le legs de l'époque coloniale sur le continent africain — où certaines institutions ont préservé un certain cachet anglais prôné par Asquith, d'autres les valeurs indigènes encouragées par Sir Eric Ashby et d'autres encore les traits de la culture française (Sutton, 1969 ; Fordhan, 1970 ; Ashby et Anderson, 1972) — l'expansion de l'université en Afrique est très récente

(Unesco / BRED, 1992). Taiwo (1991) soutient :

À la différence de l'Europe et de l'Amérique et, à part quelques exceptions (Sankore à Tombouctou et al-Azhar en Égypte), l'histoire de l'enseignement supérieur en Afrique est relativement récente. Par exemple, vers le milieu de 1962, uniquement sept universités (deux au Ghana, deux au Libéria, deux au Nigéria et une en Sierra Leone) avaient pu se développer dans l'ensemble de l'Afrique de l'Ouest anglophone. Et dans les pays de l'aire francophone, la situation n'est guère plus reluisante, puisqu'on ne dénombrait que deux universités (en Côte d'Ivoire et au Sénégal).

Toutefois, comme l'affirme Auala (1991), « l'histoire confirme que, aussitôt après avoir accédé à l'indépendance, la plupart des pays africains se sont efforcés de créer au moins une université nationale. » Selon Ishumi (1990), cela va à l'encontre « de l'approche et de l'orientation régionales qui ont caractérisé l'enseignement supérieur à l'ère coloniale », comme ce fut le cas de l'université Makerere d'Ouganda qui était, de fait, une institution régionale fédérée, conçue pour répondre aux besoins de l'Afrique orientale (Ouganda, Kenya, Tanganyika et Zanzibar). De même en Afrique centrale, l'université créée en Rhodésie du Sud devait desservir à la fois ce pays (devenu le Zimbabwe), la Rhodésie du Nord (Zambie) et le Nyasaland (Malawi). Tel était également le cas de l'université de Botswana, Lesotho et Swaziland, destinée à rayonner sur ces trois pays d'Afrique australe.

Les raisons qui incitaient les différents pays à créer des universités dans l'âge postcolonial étaient en fait convergentes (Ishumi, 1990) :

Former des cadres moyens et de haut niveau, qualifiés et aptes à prendre les rênes des différents secteurs de l'économie nationale ; créer et forger une image positive du nouvel État auprès de l'opinion internationale par l'édification ou l'expansion d'institutions rayonnantes, en état d'accueillir un plus grand nombre d'étudiants ; réduire et, en dernier ressort, éliminer l'analphabétisme des masses ; enfin, faire en sorte que la productivité et les potentialités des ces diplômés constituent un atout pour la production et l'accumulation de la richesse nationale dans les années qui suivent la scolarité reconnue.

Ces objectifs, et d'autres buts semblables, que la Conférence des ministres africains de l'éducation réunie à Addis-Abéba avait pris en compte dès 1961, sont largement reconnus et partagés aux premier et deuxième niveaux de l'enseignement.

L'introduction de *Consultation d'experts sur les tendances futures et les défis de l'enseignement supérieur en Afrique* (Unesco, 1991a) distingue « trois phases dans le développement de l'enseignement supérieur en Afrique : l'Université qui, dans un premier temps, est symbole de souveraineté et gardienne des traditions, connaît l'expansion et le devoir impérieux de former des cadres, pour déboucher enfin sur la crise découlant d'une réduction drastique de ses moyens financiers ». Au long de ces trois phases, les établissements d'enseignement supérieur sont ouverts à l'innovation, réforment leurs structures et introduisent de nouveaux programmes et cycles de formation, l'éducation à distance et les technologies de l'information et de la communication.

En présentant « la problématique », l'Unesco (1991a) met en évidence les causes de la crise : les difficultés économiques ; une croissance rapide et mal contrôlée de l'effectif étudiant et du corps enseignant ; un manque de professeurs qualifiés et expérimentés ; une absence de coordination dans la création et les activités des universités et d'autres institutions ; une faible « prise » sur les aspects du développement et les réalités socio-économiques ; un vide remarqué sur le plan des politiques de l'enseignement supérieur et du sens de sa mission ; les bas salaires des professeurs et une dérive de la jeunesse « due aux incertitudes et aux appréhensions suscitées par de sombres perspectives d'emploi ».

Priorités de développement économique et social pour les années 90 (publié par la V^e Conférence des ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la Planification économique des États membres d'Afrique tenue à Dakar du 8 au 11 juillet 1991) examine le développement socio-économique de l'Afrique dans les années 1980 :

[Cette période] a conforté la fausse impression de sécurité et d'optimisme nourrie pendant les décennies d'accès des pays africains à l'indépendance, dans les années soixante et soixante-dix, mais a déclenché également une série de crises ébranlant les

fondements de l'économie qui avaient déjà subi les assauts conjugués de la récession mondiale, du fardeau de la dette extérieure, des termes de l'échange, de la crise énergétique et alimentaire et des catastrophes naturelles [...]. La crise a conduit à une série de politiques de réforme des programmes de changement structurel qui n'ont fait qu'effleurer les causes des problèmes du développement de l'Afrique. Pire encore : les indicateurs du développement humain, tels que l'éducation, la santé, la nutrition et l'emploi [...] se sont détériorés de manière significative pendant les années quatre-vingt.

La fin des années 1980 a enregistré une forte diminution des salaires réels : « Par opposition à la diminution de l'emploi dans le secteur structuré, cette chute a entraîné l'essor massif des activités dans le secteur marginal de l'économie ». Cela aurait pu avoir des effets bénéfiques, mais « compte tenu de la faible productivité et des salaires de subsistance qui caractérisent le secteur marginal de l'économie [...], même les budgets des ménages doivent être rectifiés pour satisfaire les besoins essentiels [...], ce qui amène à supprimer les dépenses associées à l'éducation » :

Le rapport issu d'un symposium (OUA, 1979), auquel ont participé nombre de personnalités africaines et de chefs d'État éminents, contient néanmoins des opinions utiles :

Pour la première fois, nous posons une question essentielle : à quel genre de développement l'Afrique aspire-t-elle et comment veut-elle y parvenir ? L'hypothèse sous-jacente est que nous n'entendons plus imiter les systèmes économiques d'autres pays. Nous avons compris que les pays africains ne puissent être constamment à la recherche de repères politiques et stratégiques et donner l'impression de vouloir devenir un pâle reflet des États-Unis, de la France, de l'Angleterre ou de la Chine. Le temps est venu de réfléchir sérieusement à l'émergence d'une stratégie de développement proprement africaine qui ne soit pas tournée vers l'extérieur, qui ne se contente pas d'imiter d'autres sociétés et qui ne fonde pas sa modernisation sur d'autres cultures. En d'autres termes, le temps est venu pour les gouvernements du continent et leurs populations d'encourager l'émergence de moyens de développement et un mode de vie authentiquement africain, enraciné dans son riche patrimoine culturel, ses structures

sociales, ses institutions économiques et ses richesses naturelles considérables. Une voie de développement et un mode de vie qui, malgré d'autres sociétés et d'autres cultures, ne poursuivent pas l'imitation de modèles foncièrement étrangers au patrimoine culturel des Africains.

La nécessité apparaît donc d'un « développement endogène » (Salifou, 1983) qui pourrait se résumer par l'expression « éduquer ou périr » (Ki-Zerbo, 1991). Pour atteindre ce but, Ishumi (1990, p. 29) résume :

Les pays d'Afrique ont déployé de notables efforts pour consolider les programmes visant à promouvoir l'enseignement supérieur. L'augmentation des inscriptions dans les établissements universitaires et tertiaires locaux, l'accroissement et la diversification des bourses accordées par des institutions outre-mer ainsi que l'élargissement du nombre des enseignants et des chercheurs dans les établissements d'enseignement supérieur du continent augurent bien de l'évolution du système dans son ensemble et dénotent la tendance à une adéquation graduelle des programmes devant l'urgence de produire des ressources humaines compétentes et bien préparées à faire face aux défis socio-économiques de la société postcoloniale.

Malgré les succès obtenus dans ce sens, l'étude des tendances relatives à la mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs suggère l'existence de certains problèmes. Des décalages dans les inscriptions et des déséquilibres dans les admissions sont apparus, notamment dans les domaines des sciences et des sciences humaines, tout comme on constate une mauvaise répartition et une sous-exploitation d'une main-d'œuvre produite à si haut prix. Il est aussi question de la déstabilisation en matière de dotation et du climat dans lequel se déroule la recherche. Des mesures correctrices doivent être envisagées pour mettre l'enseignement supérieur à la hauteur des progrès réalisés.

Par exemple, la structure des rémunérations et le système de primes en général pourraient être conçus de manière que l'université s'attache et garde les spécialistes qui sont susceptibles d'apporter à leurs disciplines le meilleur d'eux-mêmes. Il y a également lieu de rectifier en faveur des sciences et des matières techniques les

déséquilibres chroniques qui affligent les admissions à l'université et dans d'autres établissements tertiaires. La société pourra ainsi prendre davantage appui sur la science et la technologie pour résoudre la myriade des problèmes et des défis que pose son développement.

Les professeurs et les chercheurs méritent d'être encouragés, ce qui implique la nécessité de poursuivre plus avant la réflexion et la recherche avisée de moyens concrets d'action et d'orientation en vue de favoriser les ajustements et les progrès socio-économiques appropriés. Ces moyens peuvent être, parfois, constitués de simples outils de travail dont l'accessibilité s'avère importante : matériel d'enseignement, livres et ouvrages de référence, équipement de laboratoire, fonds de recherche dont les établissements d'enseignement supérieur n'ont presque plus bénéficié dans la dernière décennie. Mais on espère toujours qu'ils seront des centres d'excellence et un lieu fertile d'idées et de solutions concrètes !

L'harmonisation des programmes d'enseignement supérieur s'imposera, aujourd'hui et demain, d'autant plus que les Africains voudront entrer de plain-pied dans le XXI^e siècle.

En fermant ce tour d'horizon des origines et de la dissémination géographique du mouvement universitaire, il importe de souligner la charge émotive qui s'attache au nom même de « Université » : l'idéal, jamais atteint, d'un apprentissage noble conduisant à un haut savoir qui doit se traduire par un service plus élevé à la société dans ses moments historiques différents et successifs.

DÉVELOPPEMENT DYNAMIQUE DE L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE



Ce survol du développement mondial de l'Université en tant qu'institution — structuré autour de la répartition géographique régionale retenue par l'Unesco — témoigne de l'évolution trans-culturelle et dynamique survenue dans l'histoire, autant sur les plans politique et socio-économique que culturel et scientifique.

Les transformations les plus profondes comprennent la rupture scientifique et épistémologique qui a bouleversé la notion même de savoir au XVI^e siècle (Kuhn, 1962), l'avènement de la révolution industrielle vers la fin du XVIII^e siècle et le développement des États-nations modernes au XIX^e.

Les observations de Rashdall (1936, vol. III, p. 458), écrites au tournant du siècle, sont toujours actuelles :

L'idée même d'Université en tant qu'institution est foncièrement médiévale et il est curieux d'observer jusqu'à quel point elle imprègne encore nos schémas modernes d'éducation. [Il n'est pas nécessaire] que les maîtres spécialisés dans les différentes matières prodiguent leur enseignement dans un même lieu et sous couvert d'une seule institution, et moins souhaitable encore que le corps enseignant soit le dépositaire unique du savoir. Pas nécessaire non plus de regrouper les études dans des facultés et d'exiger que les étudiants évoluent exclusivement à l'intérieur d'une de celles-ci. Sans parler d'un programme d'études défini d'autorité et dont la durée est fixée d'avance et sanctionnée par un examen de fin d'études et une cérémonie plus ou moins solennelle de remise de diplôme.

Néanmoins, le même auteur poursuit :

Nous devons tout cela au Moyen Âge. Pour répondre aux attentes, le cours des choses aurait pu évoluer indépendamment vers des structures analogues et des formes quelque peu différentes. Mais telles que nous les connaissons aujourd'hui, les institutions d'enseignement et leur rituel se composant de cours, examens et diplômes nous viennent tout droit du Moyen Âge [...].

Évaluer les pertes et les gains qu'a entraînés une organisation comme celle que le Moyen Âge nous a léguée serait ardu. Que quelque chose se soit irrémédiablement perdu ne fait aucun doute. Une part de la vie et de la spontanéité de la culture antique est à jamais révolue. Les universités ont souvent contribué à prolonger ou à figer des idées et des modes de pensée que le reste du monde avait abandonnés quelquefois depuis plus d'un siècle. La lenteur avec laquelle une révolution intellectuelle affecte l'œuvre d'éducation est étonnante. Mais les traditions éducatives

sont merveilleusement tenaces et fort éloignées d'une machine ayant la complexité des universités ; il convient ensuite que l'éducation elle-même devienne tradition. Dans toute machine, il se produit des ratés. C'est pourtant grâce à elle que la culture a pu se maintenir en vie et être transmise au plus grand nombre. La machine qui perpétue parmi nous ce processus est sans contredit une création médiévale, tout comme le sont le gouvernement représentatif ou les procès devant jury. Mais c'est aussi une pièce de la machine institutionnelle qui a survécu à presque toute autre composante de l'éducation dont elle avait la charge dès l'origine.

Si les universités modernes ont conscience que quelque chose s'est perdu, elles savent que beaucoup a été préservé, et notamment le cadre institutionnel médiéval (Cantor, 1991). L'historien allemand Friedrich Heer (1962), dans son travail sur le Moyen Âge, parle de l'Université en ces termes :

L'Université et la vie intellectuelle dont elle a été l'instigatrice est un phénomène proprement européen. C'est sur les universités que reposent les fondations de la culture scientifique du monde moderne, c'est là que s'est formée la tradition d'une réflexion soumise à discipline qui, soutenue par une investigation méthodique, a rendu possible l'essor des sciences naturelles et de la civilisation technique dont les grandes sociétés industrielles avaient besoin.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1987) reconnaît que, au cours des siècles :

L'Université a fait la démonstration de sa flexibilité. Divers modes d'organisation économique, sociale et politique sont apparus et ont disparu. Ceux qui ont résisté à travers les âges se sont adaptés en modifiant leurs fonctions, leurs objectifs et leurs structures. Mais les universités, même les plus récentes, les plus dépourvues de moyens et les plus modestes, préservent leurs missions, leurs idées, valeurs, conventions et traditions de sorte que professeurs et étudiants évoquent toujours les maîtres et écoliers du XIII^e siècle à Paris, Oxford et Bologne.

[La référence au passé] ne se limite pas au port de la toge professorale ou au respect de certaines cérémonies ; des systèmes

universitaires très évolués existent dans lesquels ces symboles sont pratiquement invisibles. La continuité institutionnelle n'est pas limitée à l'appréciation des sciences humaines, car de nos jours il y a des universités qui ne poursuivent que des activités de recherche et d'enseignement techniques. Elle ne se borne non plus aux étudiants résidents, car dans la plupart des universités la majorité des étudiants échappent au contrôle de la direction : ils habitent chez leurs parents ou ils rentrent chez eux ou bien ailleurs.

D'autres liens « unissent le présent au passé et [...] donnent à la structure de la vie universitaire ses traits distinctifs au sein des institutions de haut savoir existantes ». Bien que l'université médiévale ait cru que la recherche de la vérité dépendait davantage de l'exégèse que de la découverte scientifique, cette attitude justifie la poursuite d'un idéal intellectuel. Au fil des siècles et malgré tous les obstacles, cet attachement à l'acte même d'apprentissage a valu à l'Université le statut et l'autonomie que l'État et la société lui reconnaissent. Le style de gestion interne des universités est un autre rapport au passé (OCDE, 1987) :

Leur administration a reflété les divers domaines de la connaissance que les universités s'efforcent de préserver, élargir et transmettre ; cela les met hors de portée de toute comparaison possible avec les principes qui gouvernent les appareils bureaucratiques contemporains : « gains », « production », « rentabilité ». Une direction collégiale, la ténuité du pouvoir central et le fait que l'initiative revienne aux services universitaires, aux départements ou aux facultés qui forment l'institution traduisent l'essence même de ses objectifs intellectuels. Le fait que l'Université ait survécu aux conflits, aux persécutions religieuses et politiques, à la pauvreté et à l'incurie, aux changements des années récentes — les plus radicaux depuis l'âge des Lumières — constitue une de ces manifestations de la continuité entre passé et présent. Le nombre des universités, des professeurs et des étudiants se multiplie et les avantages que l'université étend à une multitude de domaines, ainsi que les efforts déployés en faveur de la recherche pure et appliquée, sont accessibles au secteur public et au privé.

Ces réflexions sur le cheminement historique de l'Université nous amènent à constater le dynamisme vital d'une institution dont

le mouvement s'accorde à un environnement social en évolution constante. Bien que son prestige ait connu des phases et qu'elle ait marqué certaines hésitations dans l'aiguillage de ses missions ou de son destin (Mallinson, 1981), l'Université est appelée au devant de la scène internationale. C'est pourquoi son mode de gouvernement devient plus complexe et une plus grande attention doit être portée à la gestion en tant que domaine d'étude à part entière.

LA GESTION DE L'UNIVERSITÉ COMME DOMAINE D'ÉTUDE PARTICULIER



Aujourd'hui, le nombre des institutions comprises dans les systèmes universitaires et postsecondaires très divers qui existent dans le monde est imposant. D'après Seidel (1991), l'augmentation s'explique premièrement par des raisons politiques qui tendent à « préserver et transformer les conditions de vie [...], améliorer l'organisation des sociétés modernes [et] faire face à la complexité croissante des méthodes de travail » ; elle est due, deuxièmement, « aux progrès [...] de la connaissance elle-même » et, troisièmement « à la transformation des structures sociales qui s'est accentuée au cours de la dernière décennie ». Un grand nombre de chercheurs, professeurs, étudiants et personnels concourent à l'essor des établissements et des milliards de dollars sont investis pour garantir la qualité, l'accessibilité et l'efficacité des études supérieures. Voilà des ambitions que les universités modernes ne peuvent facilement compenser, même sous la pression urgente visant à « démocratiser » l'éducation. Cet aspect est devenu quantitativement plus sensible depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (Thorens, 1992), notamment sous l'effet des mouvements étudiants des années 1960 et 1970 (Feuer, 1971 ; Lipset, 1971).

« Avant 1950, l'enseignement supérieur n'avait presque jamais fait l'objet d'études savantes [...]. Toutefois, depuis la fin des années 1960, il est devenu un domaine de recherche en pleine

croissance qui a été fondé, dans une large mesure, sur des travaux comparatifs » (Husén, 1991, p. 2). L'étude de l'enseignement supérieur peut et doit faire converger les points de vue exprimés sur le nombre accru des programmes consacrés à la gestion universitaire (Dressel et Mayhew, 1974). Cette tâche est devenue plus complexe car l'Université n'est pas la seule institution de nos « sociétés savantes » qui sont toutes tendues vers la production, l'évaluation et la diffusion du savoir. Des sociétés industrielles et commerciales ainsi que des organismes publics et d'autres organisations sont également concernés. Aucun d'eux ne pourrait prétendre que la recherche est son champ exclusif d'application ; toutefois, nombre de branches du savoir hautement spécialisées semblent se développer hors de l'enceinte des universités (OCDE, 1987).

Par bonheur, un forum d'experts réunis pour étudier les tendances de la recherche sur l'enseignement supérieur (Unesco, 1991b) a souligné l'urgence de bâtir « une véritable science interdisciplinaire de l'enseignement supérieur » fondée sur « une recherche inter et intranationale ». Des études comparatives devraient apprécier la production, la diffusion et l'organisation du savoir dans son contexte politique, économique et socioculturel. Cette science interdisciplinaire « évoluera à partir de l'équilibre établi entre les méthodologies, les méthodes et les techniques de disciplines différentes » embrassant l'histoire des universités, la science cognitive, la sociologie, la psychologie, la science politique et l'économique. L'importance d'une telle étude apparaît encore plus grande en face des profonds changements survenus en Europe, notamment celle de l'Est, dans l'ex-Union soviétique et dans les pays arabes, et compte tenu des situations qui prévalent, dans les nouveaux pays d'Afrique. Elle pourrait tendre « à permettre au corps professoral et aux étudiants (c.-à-d. les futurs enseignants à d'autres niveaux d'éducation) de mieux remplir leurs fonctions » et à s'orienter vers la formation des gestionnaires de l'université.

En Amérique latine, on dénombre deux programmes de formation des cadres universitaires : le Symposium permanent

sur l'Université (SPU) placé sous l'égide de l'Association colombienne des universités et le Cours interaméricain sur la direction administrative universitaire (IGLU) œuvrant à l'instigation de l'Organisation interaméricaine de l'Université (OUI). Un programme analogue a été entrepris en Afrique et la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada (Smith, 1991) estime que :

Le Canada doit créer immédiatement un Fonds d'enrichissement de l'enseignement, dans les mêmes lignes que le FIPSE américain [afin d'étudier] les services offerts, le rendement par dollar investi (productivité), les méthodes d'évaluation et d'autres indicateurs communs à tant d'entreprises qui traversent une conjoncture difficile [car] en regard de presque tous les autres secteurs de l'économie, la R-D est un outil que l'« industrie » de l'enseignement supérieur n'exploite pas suffisamment.

On analyse ici le thème de la gestion de l'université sous son angle le plus vaste. Comme l'affirme Dias (1991a, b), surmonter une crise n'est pas « inhabituel » pour une université et l'administration ou « la gestion des universités est en pleine évolution ».

Considérer l'aspect de la gestion peut fournir l'occasion de pousser plus avant la réflexion et de rechercher des solutions permettant d'aborder les problèmes qui surgissent à l'approche du 3^e millénaire. Ceux et celles qui, à notre époque, ont la charge des établissements d'enseignement supérieur portent la responsabilité des plans futurs qui pourront, dans une large mesure, être déterminés par les décisions prises aujourd'hui.

MISSIONS, FONCTIONS ET RÔLES DE L'UNIVERSITÉ



L'acte d'administrer peut être compris de deux manières. La première, réflexive par essence, signifie que l'Université s'organise par elle-même. En prenant exemple sur la biologie du vivant, disons que l'Université en tant qu'institution se structure

intérieurement afin de pouvoir remplir ses fonctions. La structure organique générale de l'institution et sa composante essentielle et spécifique, l'enseignement, s'édifient en conséquence. La deuxième manière traduit la lettre du latin *ad-ministrare* qui signifie remplir un ministère ou servir. Dans ce sens, l'Université se projette au-dehors en se mettant au service de la collectivité.

Ces deux perspectives composent le cadre du présent ouvrage. Nous mettons le concept d'administration en relation directe avec les missions, les fonctions et les rôles qui décrivent autant la finalité de l'Université que ses caractéristiques institutionnelles. Les missions coïncident avec les buts et objectifs de l'institution universitaire : recherche, enseignement et service. Ces objectifs seront atteints par l'entremise des fonctions ou activités que l'Université exerce. Celles-ci correspondent, en quelque sorte, à l'avancement de la science, au progrès de l'éducation et donc de l'humanité sur le chemin du savoir et à la création du tissu social. La vigueur des rôles caractéristiques de l'Université, communément définis d'organisationnel, de scientifique, d'universel et d'autonome, résulte évidemment de la fidélité de l'Université à la mission qu'elle adopte et de la manière dont elle la comprend et l'interprète, puis de la qualité et de la responsabilité que manifeste l'institution pour réaliser ses buts et objectifs (voir Novakovic et Rajkoviv, 1988).

L'Unesco (1991b) définit « l'enseignement et la recherche » de « fonctions intellectuelles » de l'Université. Elles sont liées à sa mission ou « fonction » éducative qui est une forme de « culture de l'esprit » et de transmission « d'idées et de concepts premiers ». En outre, le service coïncide avec la fonction ou le « rôle social de l'institution qui fait le lien entre le rôle intellectuel et éducatif des universités, d'une part, et le développement de la société, de l'autre » (Kamba à l'Unesco, 1991d). Toutefois, l'exécution de ces fonctions — quelle que soit la forme dans laquelle elles s'expriment et sont mises en pratique — devrait avoir un caractère interactif au sein de l'Université et en relation avec la société (Ostar, 1990).

Autonomie et universalité

En remplissant ses missions et ses fonctions, l'Université exerce des rôles qui, historiquement, lui sont constitutifs et correspondent tout à fait à sa vocation initiale. L'Université est née de l'accord et du consensus entre maîtres et étudiants tendus vers un même but : l'appropriation d'un savoir universel.

La société médiévale et les pouvoirs civils et religieux ont conféré des privilèges à chacune des universités non seulement en raison de leurs rôles et capacités d'organisation mais en vertu de mérites intrinsèques. Ainsi leur était concédée « la liberté institutionnelle de décider et d'organiser tous les aspects liés » au labeur intellectuel des maîtres et des étudiants (Thorens, 1992). Ce travail se fondait sur la haute mission qu'elles s'étaient elles-mêmes assignée, mais également sur l'exercice libre et responsable de la pensée et de la force du savoir conjuguées à l'exercice de la liberté d'enseignement. Cette liberté scolaire pouvait avoir un caractère universel ou restreint en fonction de préoccupations locales ou régionales et selon l'autorité qui en attestait le droit.

L'autonomie de l'Université apparaît implicitement dans le plus ancien statut connu, les *Authentica Habita* de Frédéric I^{er} Barberousse promulgués en 1158 (Magna Charta delle Università Europea, 1988 ; Thorens, 1992) ; elle est sanctionnée de façon explicite dans le premier code de lois édicté en langue nationale, *Las siete partidas*, approuvé par Alphonse X le Sage (1256–1263).

L'autonomie est essentielle à l'accomplissement du travail de l'Université. De nos jours, on distinguera entre autonomie organisationnelle, autonomie universitaire et autonomie financière. Ce rôle, exercé de manière effective et vigoureuse dans les universités *ex consuetudine* (d'Irsay, 1933), s'est affaibli dès que les universités *ex privilegio* ont été soumises à la volonté de leurs fondateurs. À travers l'histoire, l'intervention des pouvoirs politiques a menacé, dans une mesure plus ou moins large, l'autonomie des universités en imposant des doctrines et des règles du jeu différentes. Les universités ont été également assujetties à des contraintes financières,

au point qu'elles en sont venues à se demander si l'autonomie n'est pas un mythe (Thorens, 1992).

Les mêmes difficultés subsistent eu égard à l'idée d'universalité qui, selon le directeur de l'Unesco, Federico Mayor (1991), devrait être comprise dans un contexte de « diversité » ou d'« interdépendance ». Il déclarait alors :

L'universalité de l'institution universitaire peut être comprise de multiples façons. L'Université est en premier lieu universelle en raison du lien caractéristique qu'elle entretient avec ce qui anciennement allait sous le nom d'« universaux » ou « essentiels » et que nous pourrions aujourd'hui désigner — je m'en excuse auprès des aristotéliens présents — de premiers principes. En transcendant les formes qu'assume l'enseignement supérieur, je dirais que la qualité par laquelle l'Université se définit est l'aspiration à comprendre les principes sous-jacents à la réalité physique et spirituelle et à atteindre, par-delà, les moyens de définir la nature et le contenu d'une existence digne d'être vécue.

Deuxièmement, l'Université peut se dire universelle par l'étendue de ses intérêts. Cela embrasse, en principe, tous les champs du savoir et la totalité des phénomènes, même si dans la pratique un choix s'impose quant à l'éventail des cours offerts.

Un troisième sens par lequel se définirait le caractère d'universalité est l'ouverture à l'endroit de tous ceux qui entendent bénéficier de la présence de l'Université qui, comme l'*Universitas studii* médiévale, a sa raison d'être dans la liberté d'accès au savoir.

Enfin, l'Université est universelle en raison de l'internationalisme inhérent à l'usage du langage commun de la raison et de la science. La connaissance ne connaît pas de frontières et les lois de la mathématique et de la science sont les mêmes pour tous, indépendamment des nationalités ou des confessions.

L'universalité, entendue dans les quatre sens indiqués, me semble faire partie du legs de l'Université. Toutefois, ce legs n'est pas statique et s'exprime toujours dans le rapport dynamique à son environnement social.

Conclusion

Les points de vue exprimés au regard des rôles, des fonctions et, par-dessus tout, des missions de l'Université sont bien étayés au

XIX^e siècle et mieux encore dans la deuxième partie de ce siècle où on constate la volonté d'incorporer ces thèmes dans le travail universitaire. Cela présuppose l'existence d'une « soif de connaissance commune à tout être humain » (Jaspers, 1970) et la volonté de dépasser le simple fonctionnalisme interne de l'institution pour transcender la notion d'efficacité des services. L'Université ne peut se contenter d'être un reflet de la société qui l'entoure mais elle doit fixer les critères et les normes de son propre développement.

Lors de la Deuxième consultation collective sur l'enseignement supérieur Unesco-ONG, Seidel (1991, p. 32) a approfondi la triple nature des missions de l'Université et leurs fonctions respectives. Il mentionne les « cinq fonctions principales » que « sans être exhaustives, la société exige de ses établissements d'enseignement supérieur » :

La première fonction consiste à assurer l'éducation et la formation à l'intérieur d'une structure qui associe recherche et enseignement. La deuxième concerne la formation professionnelle. Il faut préciser que ce dernier aspect n'est pas un développement de l'après-guerre, car depuis le Moyen Âge les universités ont formé des disciples à l'art de la médecine, de l'enseignement ou du droit. Troisièmement, elles sont des institutions appelées à faire progresser la recherche dans un grand éventail de disciplines y compris un nombre croissant de travaux interdisciplinaires, et à former parallèlement des personnes qualifiées dans tous les domaines de l'emploi. Quatrièmement, elles ont un rôle à jouer en ce qui concerne le développement régional et l'établissement de contacts sur le plan international. En cinquième lieu, il leur est dévolu une fonction sociale qui favorise le développement intellectuel et social de la société.

La Conférence des ministres européens de l'éducation (1973) évoquée par Carton (1983, p. 5) a lié ainsi la triple mission au service de la science, de l'humanité et de la société :

L'adaptation de l'enseignement supérieur aux besoins sociaux est l'affaire des institutions et des individus. D'un côté, on n'encourage

pas assez les masses à avoir accès à l'enseignement supérieur [...] en leur offrant un bagage scientifique, culturel et civique suffisant et en ayant soin, dans le même temps, de lier l'enseignement supérieur à la société, à l'économie et aux réalités afin que le droit à l'éducation et le droit au travail soient rattachés de la meilleure manière à la formation des spécialistes dont la société a besoin.

L'OCDE (1987) énumère neuf missions :

- ◆ Donner aux meilleurs élèves diplômés de l'enseignement secondaire accès aux études supérieures et, dans certains pays, offrir aux adultes un enseignement hors faculté par l'entremise de programmes de formation permanente.
- ◆ Promouvoir la recherche et la culture, avec un accent particulier sur la valeur, sinon sur la pratique, de la recherche pure ou de la recherche stimulée par la curiosité intellectuelle, plus encore que sur la recherche appliquée ou les contrats de recherche qui représentent une part croissante de l'activité des universités.
- ◆ Contribuer à répondre aux besoins en main-d'œuvre exprimés par une société de la connaissance ; en raison des progrès des connaissances utiles à la pratique professionnelle, l'Université est tenue de garantir une formation complète et de répondre aux attentes des personnes engagées dans la pratique active par des programmes de 2^e et 3^e cycles, des cours de perfectionnement et même des activités préuniversitaires sur les lieux du travail.
- ◆ Dispenser un enseignement et une formation spécialisée de haut niveau.
- ◆ Renforcer la compétitivité de l'économie et la production de la richesse, notamment par l'entremise des sciences de l'ingénieur et de l'enseignement technologique, en consolidant ainsi les liens entre l'université et le monde de l'industrie et de l'entreprise.

- ◆ L'Université devrait continuer d'être « exigeante », car malgré les tendances récentes pour donner un plus grand accès aux adultes elle se doit de choisir les meilleurs candidats en fonction de leurs capacités intellectuelles.
- ◆ Conjointement avec cette fonction de sélection et de concession de diplômes, l'Université devrait permettre la « mobilité sociale » des étudiants méritants et de ceux qui proviennent des classes laborieuses.
- ◆ Servir de modèle pour la mise en œuvre de certaines politiques nationales, afin de favoriser l'égalité des chances, la transmission de la culture et l'exercice des principes qui inspirent la cité.
- ◆ Enfin, l'Université a pour mission et fonction de préparer les meilleurs candidats à leur rôle de décideurs.

En 1990, les instances dirigeantes des universités de la région d'Asie et du Pacifique réunies à la New England University d'Australie affirmaient que :

Les établissements d'éducation supérieure desservent la société en faisant œuvre d'enseignement et de recherche et en offrant à la collectivité des programmes continus. Dans l'exercice de leurs fonctions reconnues, ils se placent non seulement au service des secteurs productifs de la société mais contribuent également au développement économique et social du pays, à la préservation et à la transmission du patrimoine culturel, à la protection de l'environnement physique, à l'amélioration du système d'éducation dans son ensemble, à la poursuite de l'égalité et de l'excellence et à la promotion de l'entente et de la coopération internationales.

À son tour, le document *Higher Education and National Development in Four Countries : India, Bangladesh, Thailand and the Philippines* (Unesco, 1988b, p. 1) avait déjà rappelé que :

Les établissements d'enseignement supérieur ont assuré traditionnellement deux fonctions majeures — enseignement et recherche — orientées, d'une part, vers l'éducation et la formation

d'un effectif de haut niveau et, d'autre part, vers l'acquisition de nouvelles connaissances. Dans les années récentes, une troisième fonction est venue s'ajouter : éducation permanente et service communautaire. Généralement, la société espère que, par l'exécution de ces trois fonctions, les établissements d'enseignement supérieur contribueront au processus de progrès et de développement national.

Lors d'une réunion d'experts tenue à Dakar, Auala (1991, p. 1), un intervenant africain, se fait le porte-parole de points de vue analogues exprimés par divers présidents et professeurs des universités d'Afrique :

Le rôle de l'Université à l'égard du développement national fait aujourd'hui l'objet de nombreuses discussions en Afrique. L'histoire montre qu'immédiatement après l'indépendance, la plupart des pays africains ont voulu établir au moins une université nationale [...]. Toute université digne de ce nom est censée exercer un haut degré d'objectivité dans la recherche de la vérité et du progrès de la connaissance. Nyerere (1980), Kamba (1983) et Ngeno (1984) considèrent que la fonction première d'une université consiste à contribuer à la résolution des problèmes sociaux par une action concrète et réaliste en s'attaquant aux problèmes de l'ignorance, de la faim, de la pauvreté, de la maladie et des conditions de vie misérables qui hantent les pays africains.

Sur notre propre continent, nous pouvons évoquer les mots de Kenneth Kaunda, président de la Zambie [...] : « L'Université de Zambie fait partie intégrante de notre société et, par conséquent, elle doit continuer à être intimement liée à cette société pour avoir une raison d'être. » L'Université, dans l'Afrique moderne, est donc tenue d'avoir une conscience sociale et de se sentir concernée par le développement et l'édification du pays.

Créer une Université africaine [...] implique, entre autres choses : un ordre de priorités et la détermination de son apport à l'édification du pays ; l'adaptation des programmes d'études et la mise au point de nouveaux programmes ; la création de programmes de perfectionnement professionnel ; la définition

des responsabilités en matière d'éducation permanente ; enfin, le développement de la recherche.

Yesufu (1973) estime que le rôle d'une Université authentiquement africaine répond aux objectifs suivants : poursuite, promotion et diffusion des connaissances ; recherche ; perfectionnement de la main-d'œuvre ; avancement social et modernisation économique ; promotion de l'unité intercontinentale et entente sur le plan international.

INSTITUTION UNIVERSITAIRE ET MOUVEMENTS D'IDÉES



Universités et académies

Au XV^e siècle, le climat de la Renaissance a permis à la passion pour la culture et l'humanisme d'éclorre dans les palais et les cours. L'intérêt renouvelé pour l'âge antique qui parcourut alors l'Italie évoquait Akademos, le héros mythologique de l'Attique dont les jardins, propices à la conversation des philosophes, virent naître l'académie platonicienne. Vers l'an 1400 on appela spontanément « académies » ces regroupements savants qui, dénués de formalités, revêtaient encore le caractère privé des rendez-vous entre amis.

Mais bientôt les académies se répandirent dans toute l'Europe (d'Irsay, 1933, vol. II). La *Nouvelle Atlantide* (1627) de Francis Bacon et son idée de « maison de la science » ou « maison de Salomon » stimula la création officielle de ces lieux de savoir. Les universités commençaient, avec prudence, à accorder quelque crédit au mouvement associé à la révolution scientifique ou copernicienne et à accepter les nouveaux paramètres de la recherche scientifique. En 1798, Kant (1963 [1798]) établit la distinction entre les deux types d'institutions : universités et académies. Dans

de nombreux cas, la rivalité qui avait cours durant le XVIII^e siècle était telle que les grands savants devaient vivre dans un perpétuel tiraillement ou bien faire acte d'allégeance à l'académie qui avait accredité leurs nouvelles découvertes en tournant le dos à l'Université. Ayant été amené à constater cette situation, Kant, le philosophe de Königsberg, écrit :

Outre ces savants réunis en corporation (les universités), il y aura d'autres savants indépendants qui ne poursuivent qu'une petite partie de leur travail scientifique au sein de l'Université à laquelle ils appartiennent en formant plus volontiers des associations libres (appelées académies ou sociétés libres) semblables à d'autres ateliers ou bien qui vivent en quelque sorte dans un état permanent de curiosité scientifique qu'ils cultivent en amateurs, sans attaches, selon un idéal individuel tendant à enrichir et à diffuser la science.

Modèles

Eu égard à ses missions et à ses fonctions, l'Université est souvent placée devant un dilemme : doit-elle poursuivre la recherche ou se limiter à l'enseignement ? Devra-t-elle éduquer et orienter l'étudiant ou se contenter de le former ? Comment pourra-t-elle servir la société de la meilleure manière ? Après le déclin amorcé par les universités au XVIII^e siècle, l'État pleinement constitué selon nos critères modernes a voulu modeler l'université sur sa propre doctrine et ses principes. On a donc opéré une grande diversification de rôles qui, se poursuivant dans le XIX^e siècle et dans le nôtre, s'entremêlent et parfois s'estompent.

Aujourd'hui, les modèles classiques d'universités ont été examinés de près et font l'objet d'études comparatives. Didon (1884), puis Paulsen (1906) dans son travail sur les universités allemandes, mettent en lumière la différence de ces dernières institutions d'enseignement avec l'université française conçue par Napoléon en 1806. En 1808, Schleiermacher (1959 [1808]) avait établi les différences et les proximités des deux types d'universités. En 1906, Lyman Abbot classifiait la triple orientation de l'effort

universitaire : les universités anglaises tendues vers la promotion de la personne, les universités allemandes vers celle de la science et les universités américaines faisant du développement social son principal souci (Rudolph, 1965, p. 356). Giner de los Ríos (1916, p. 108) décrit les trois types en parlant de l'université de recherche allemande, de l'université formatrice anglaise et de l'université professionnelle française. Quant au modèle espagnol :

il gravite autour des trois types d'universités qui, depuis un certain temps, ont commencé à se constituer d'une manière quasi prévisible, c'est-à-dire selon les types « allemand », « anglais » et « latin ». Le premier est commun à l'Empire germanique, à l'Autriche-Hongrie, à la Suisse alémanique et aux pays scandinaves. La Russie aspire à se dissocier partiellement de ce type auquel appartiennent les universités des pays baltiques. Le type anglais trouve son accomplissement le plus parfait à Oxford et à Cambridge, tire un peu vers les formes latines ou allemandes en Écosse et en Irlande et prévaut dans les nouvelles universités et aux États-Unis. Le type latin prédomine en France, en Belgique, en Suisse romande et dans les pays latins : Italie, Portugal et Espagne. L'université allemande se fixe pour objet premier la recherche et l'éducation des scientifiques et met au deuxième plan la formation professionnelle. L'université anglaise propose de donner à ses étudiants une culture générale et une éducation supérieure dans les divers domaines de la vie et de la connaissance abstraite, en accordant plus d'importance aux valeurs intellectuelles qu'aux valeurs proprement scientifiques. L'université du monde latin, qui est aussi celle qui a rompu plus nettement avec la tradition du passé, semble orientée davantage vers les aspects professionnels.

Abraham Flexner (1930), le réformateur des études médicales aux États-Unis, se limite à mettre en regard le style des universités américaines avec celles d'Allemagne et d'Angleterre, qu'il définit de « classiques ». Deux chercheurs de notre temps, Jacques Drèze et Jean Debelle (1968), distinguent entre les styles « primaires » qui caractérisent les systèmes de France, d'Allemagne et d'Angleterre, et les styles « dérivés » des écoles américaine et soviétique. Le style français est considéré comme un croisement des deux autres, tandis que l'Amérique et l'Union soviétique

s'inspirent des expériences allemande et française, bien que l'esprit pédagogique de Lénine ait imposé à l'éducation soviétique et aux universités de ce pays un carcan centraliste, collectif et doctrinaire, aujourd'hui sujet à des révisions profondes par suite de la glasnost et de la perestroïka.

En tenant compte de la culture inhérente à ces cinq styles d'universités qui ont essaimé dans le monde, nous pouvons affirmer qu'ils diffèrent par la priorité que les universités accordent à la recherche scientifique et l'accent mis sur le développement de la personne ou sur les différents types de services qu'elles rendent à la société. Plutôt que d'exclusion, il convient donc de parler d'une préférence et d'une variation d'accent permettant à chacune d'atteindre l'équilibre des trois objectifs poursuivis.

Sur la base de critères analytiques, Paul Ricœur réduit les cinq modèles d'universités à deux (Drèze et Debelles, Prologue). Selon lui, quand bien même on considérerait le fonctionnement de toutes les universités disséminées dans le monde, il est clair que l'idée d'une Université de type « libéral », d'un côté, et l'Université comme service quasi public, de l'autre, constituent les deux pôles autour desquels toutes les institutions sont axées. Il faut néanmoins préciser que leur statut juridique (privé ou public) les orientera plus vers un pôle que l'autre. À l'une des deux extrémités, selon la pensée de Georges Gusdorf (1964), la pédagogie est soumise à la politique, la politique s'identifie avec l'État et l'éducation fait l'objet d'inspection gouvernementale. En d'autres mots, l'Université est tellement proche du gouvernement qu'elle tend à se confondre avec l'État. C'est alors son autonomie qui est en jeu.

Paul Ricœur est d'avis que les modèles, anglais-formateur, allemand-scientifique et américain-progressif, correspondent à une « idée » de l'Université. Cela est spécialement vrai du modèle allemand sur lequel se sont penchés nombre de philosophes de ce pays qui ont beaucoup écrit sur l'Université en tant qu'idée, jusqu'aux essais de Karl Jaspers sur le sujet échelonnés entre 1923 et 1961. En 1852, le modèle anglais devient à son tour objet de spéculations avec la parution des *Discourses on the Scope and*

Nature of University Education de John Henry Newman d'Oxford (Newman, 1959 [1852]) ; Cameron (1979) dit de cet ouvrage qu'« il constitue le livre le plus influent jamais écrit sur l'éducation universitaire ». Enfin, l'Université en Amérique du Nord, animée par un dynamisme pratique et des objectifs prévisibles, retient l'attention de philosophes comme Alfred North Whitehead et John Dewey. De son côté, Paul Ricoeur, soutient que les universités napoléonienne et soviétique n'incarnent pas l'« idée » d'une Université car elles ne reflètent qu'une « fonction » mise entièrement au service de l'État. En conclusion, Drèze et Debelle donnent aux trois archétypes cités l'appellation d'universités de l'« esprit », tandis qu'ils classent les autres parmi les centres de « pouvoir ».

MacGregor (1991) opère une classification analogue, lorsqu'il parle d'universités qui exécutent des volontés dictées par l'État régisseur et par des « groupes de pouvoir » soucieux de former des « cadres idéologiquement neutres prêts à répondre à des besoins concrets ». Ce type d'Université perd « son âme et son identité ». Elle devient, à l'instar de l'Université napoléonienne, une « fabrique » qui plie l'échine et qui renonce à assumer son destin. L'auteur la distingue de l'institution qui devient un « laboratoire de réforme sociale » sous la quasi-tutelle d'une formation politique qui l'exploite à des fins démagogiques, de l'Université phare et « symbole » qui attire pour le prestige, les privilèges et le pouvoir qu'elle promet à ses diplômés et de l'« Université-idée » qu'ont présentée, chacun à sa manière, Humboldt, Newman, Jaspers et Kerr.

Qu'il nous soit permis de terminer cette taxonomie des universités en soulignant l'apport mutuel dont parle Husén (1991, p. 12) :

Dans son évolution, l'Université de l'Occident peut être mise en perspective avec l'université humboldtienne de Berlin qui, par l'accent mis sur la recherche et la formation supérieure, est devenue un modèle bientôt imité par d'autres villes allemandes et dans d'autres pays. À la même époque où le cardinal Newman, en 1852, donnait sa célèbre conférence sur *The Idea of a University* plaidant pour « la connaissance comme fin en elle-même » et

rejetant l'utilitarisme baconien, l'idée de renforcer le lien entre recherche et enseignement commençait à se matérialiser au sein des universités allemandes, dans des instituts et des séminaires établis autour des chaires universitaires.

L'idée d'une Université ayant pour mission la recherche et la formation de chercheurs devient réalité aux États-Unis où l'université Johns Hopkins, fondée en 1876, est d'emblée une école supérieure entièrement consacrée à la recherche et à la formation de chercheurs. La Loi des donations foncières (Loi Morrill), votée peu auparavant au Congrès, ouvrait sur un concept utilitariste nouveau de l'Université tout comme, quelques décennies plus tard, les services de vulgarisation transformeraient l'agriculture aux États-Unis. Le jeune président de l'université de Chicago, Robert M. Hutchins, lance en 1930 une « contre-réforme » appelée à « ramener l'université aux modèles prônés par le cardinal Newman, Thomas d'Aquin, Platon et Aristote ». Il réussit alors, d'après Clark Kerr (1963), à renouer le dialogue philosophique sans que Chicago ne cesse d'être une université américaine moderne.

Le programme de premier cycle créé par Hutchins avait été conçu par des « absolutistes laïcs ». Les étudiants devaient se familiariser avec les vérités absolues et intemporelles. Le savoir était dans une large mesure enfermé dans les grands livres de l'humanité que tout honnête homme se devait de connaître. Grâce aux efforts des professeurs et une sélection adroite des étudiants, le programme de premier cycle de Chicago réussit, pendant un certain temps, à former de jeunes « généralistes » nantis d'une authentique culture libérale.

Dans le passage qui suit, Husén (1991, p. 14) reprenant Ben-David *et al.* (1977), énumère « les modèles que le monde a imités, à un degré ou à un autre », et non seulement en Europe et en Amérique du Nord :

L'« Université de recherche » humboldtienne, dans laquelle la recherche et l'enseignement étaient imbriqués dès le commencement : les étudiants pouvaient acquérir des connaissances en se plaçant d'emblée aux frontières du savoir et en apprenant à faire reculer ces frontières de façon à devenir des pionniers dans leurs domaines professionnels respectifs.

Le « modèle résidentiel » britannique ou modèle d'Oxbridge, bâti sur un rapport proche et informel entre maître et élève : une telle proximité est jugée aussi importante pour la formation des jeunes étudiants que la présence à des cours magistraux et à des séminaires structurés ; elle a trouvé son expression dans l'institution du tutorat à Oxbridge.

Le modèle français des grandes écoles, fleuron de l'État et d'une méritocratie dans laquelle les intellectuels occupent une place privilégiée : ces institutions (où la recherche n'occupe aucune place) sont hautement sélectives, aussi bien sur le plan intellectuel que social.

Le « modèle de Chicago » conçu par Hutchins : ce programme était résolument orienté vers les arts libéraux : le but visé consistait à familiariser l'étudiant avec les opinions des plus grands penseurs dans les domaines des sciences humaines, des sciences et des sciences sociales et à le rendre capable d'approfondir par lui-même ses connaissances en le formant à un exercice libre et critique de l'étude et de la réflexion.

Après cet examen analytique, Husén ressent le besoin de préciser quatre aspects caractérisant l'Université de l'Occident :

Elle a établi une distinction plus ou moins claire entre théorie et pratique. Elle a donné beaucoup d'importance à l'autonomie jusqu'à prendre une attitude distante. Elle a été élitiste du point de vue intellectuel et social. Elle a voulu être une « tour d'ivoire » dressée à la seule « quête de la vérité ».

Enfin, Husén attire l'attention sur les tendances à se partager entre « pensée théorique et action » qui sont, simultanément, les « modes typiques du comportement humain » (Morgenthau). En cela, il rejoint Paul Ricœur et sa distinction entre universités d'idées et universités de fonctions. « Il y a l'attitude pratique qui observe le monde empirique sans le modifier. Il y a la pratique qui veut se coller avec le monde empirique dans le but premier de le transformer » (Husén, 1991).

Précisons que certains des modèles d'universités classiques ont un caractère explicitement national (Ferrer Pi, 1973).

Osman (1983), par exemple, signale le modèle égyptien issu de la tradition islamique mâtinée des prototypes anglais et français.

Il faut également noter que le combat pour la liberté de l'enseignement, mené en France pendant la Restauration, a produit un type international d'université catholique (Aigrain, 1935) dont la plus ancienne est l'université reconstituée de Louvain (1835), suivie par d'autres comme l'université Notre-Dame et la Catholic University of America à Washington, puis l'université catholique du Chili (1888) en Amérique latine. Cela pose la question de l'affiliation religieuse, déjà soulevée par les universités de la Réforme et de la Contre-Réforme au XVI^e siècle. Thorens (1992) indique que les libertés universitaires individuelles peuvent être incompatibles avec les principes que chaque université se fixe pour définir ses missions dans les limites de son autonomie institutionnelle. On court le risque de réduire les principes et la nature de l'institution à ses aspects confessionnels, en diminuant ainsi le respect que l'Université et ses membres se doivent mutuellement.

Impératifs

En poursuivant la réflexion sur les modèles d'universités, Ricoeur (Drèze et DeBelle, 1968, Prologue) affirme que l'Université moderne est appelée à définir ses missions et ses fonctions par rapport à trois impératifs : critique, politique et — jusqu'à un certain point — national. L'auteur soutient que, au regard de l'autonomie, l'institution universitaire a fluctué ou fluctue encore entre l'affranchissement de toute dépendance et l'asservissement au pouvoir politique et économique. Il s'ensuit une détérioration de l'autonomie morale et scientifique face à des pressions extérieures indues qui l'empêchent d'agir selon sa nature.

L'exercice de l'esprit critique doit obéir, par-dessus tout, à des critères rationnels et éthiques ne serait-ce que, par exemple, pour juger de l'incidence de la science sur les gens et sur la société (Thorens, 1992). Toutefois, à certaines époques et dans certaines circonstances, le sens critique a été confondu avec l'action

révolutionnaire qui n'épargne rien, y compris l'institution universitaire. Les mouvements des années 1960 et 1970 témoignent de la grogne parfois irrationnelle des étudiants : il faut abattre le système à tout prix ! Mais il conviendrait d'étudier chaque cas pour déterminer si la contestation qui se mue en révolte ne relève pas d'une attitude institutionnelle émanant de façon légitime du corps professoral et des étudiants.

La prise de conscience politique, concept susceptible d'assumer les sens les plus différents, se manifeste de multiples façons dans le monde. En Amérique latine, par exemple, et particulièrement dans les années 1960 et 1970, les étudiants sont demeurés attachés à un principe hérité de la réforme de Córdoba de 1918 : la politique comme école et l'école comme terrain plus favorable encore de politique. Cette politisation a été et demeure plus évidente dans les universités publiques du continent. Si d'aucuns pensent qu'il s'agit d'une bonne chose, d'autres estiment que la politisation qui déborde les missions, les rôles et les fonctions de l'Université est délétère.

Dans un monde dont l'internationalisation s'accélère et à une époque où les grandes sociétés transnationales ont des ambitions qui débordent la sphère économique et commerciale, il est plausible et louable que, sans faire table rase du passé, la conscience nationale reflète un nouveau concept de souveraineté nationale. La conscience des droits écologiques des générations futures en est une expression.

Malgré les vents internationalistes et transnationalistes qui soufflent sur le monde, les universités se sont portées à la défense des valeurs culturelles de leur pays dans les secteurs où les risques de dépendance politique et sociale, industrielle et technologique, commerciale et économique sont les plus forts.

Quelle que soit sa situation présente ou future, l'Université doit, en tant qu'institution, définir ses principes, son orientation et ses objectifs. C'est en obéissant à ses convictions internes et en s'auto-administrant que l'Université se place au service du monde extérieur et de l'environnement social qui l'entoure.

L'UNIVERSITÉ DE DEMAIN



En 1987, le directeur général de l'Unesco (Mayor, 1987) s'adressait au monde universitaire dans ces termes : « De nos jours, l'Université peut-elle encore devenir une institution efficace ? Ne faut-il pas créer une autre Université ou une institution qui remplacerait celle qui est dépassée et incapable de se ressaisir ? » Toutefois, « cette question n'est pas inspirée par le doute, car les universités ne refusent pas de regarder l'avenir, quelles que soient les difficultés et les crises auxquelles elles doivent faire face ».

Tout sujet abordé dans le présent ouvrage procède de la réflexion de l'Université sur l'avenir de l'institution de haut savoir, un avenir qui dépend amplement d'elle. « Ce sont les membres de l'Université qui amèneront un changement positif ou qui, au contraire, le freineront » (Carton, 1983). Dans la première hypothèse, « l'Université doit être une source d'imagination et d'innovation » (Ki-Zerbo, 1991, p. 3).

Le reste de cet ouvrage se répartit en fonction du double sens assigné à la fonction de gestion de l'Université. Bien que séparables, les deux concepts sont si étroitement liés qu'ils composent les deux parties d'un tout. Offrir au monde extérieur des services de qualité en faisant preuve de sens de la justice, d'efficacité et de pertinence présuppose une intégration organique des parties, des structures, de la valeur accordée à l'action institutionnelle, de la disponibilité des ressources et de l'exercice approprié des fonctions ou missions de l'Université. La deuxième partie développe ces concepts : structures, qualité, ressources, fonctions ou missions. La troisième partie examine les services que l'Université rend à la collectivité par la diffusion de la culture, l'éducation permanente, les relations que l'institution de haut savoir établit avec son milieu et ses perspectives d'avenir. La quatrième partie, ou épilogue, aborde les aspects de la planification et de l'auto-évaluation.

DEUXIÈME PARTIE



L'UNIVERSITÉ : RÈGLES D'ORGANISATION ET DE SAINTE GESTION

STRUCTURES ADMINISTRATIVES



Depuis l'origine, l'Université en tant qu'institution a déterminé ses propres modes de fonctionnement, de gouvernement et de direction, car « pour que l'élan intellectuel ne s'affaiblisse pas, les réalisations doivent être aussitôt marquées du sceau institutionnel », sous une forme ou une autre ; « la continuité et un développement contrôlé ne peuvent être assurés que grâce à un cadre institutionnel » (Cobban, 1971). Cobban soutient que l'université de Salerne (1213) n'a eu qu'une courte durée de vie pour « ne pas avoir su étayer par une structure protectrice et cohésive les progrès accomplis dans le domaine intellectuel ».

Pour diriger la vie étudiante, les universités médiévales de Bologne et Paris créèrent des structures administratives placées sous l'autorité d'un recteur. L'État était aussi partie prenante au gouvernement de ces institutions. La complexité croissante de la structure universitaire permit à l'université d'Ingolstadt (1450) de constituer un conseil rectoral préfigurant nos conseils universitaires d'aujourd'hui (d'Irsay, 1933, vol. I ; Aigrain, 1949). Au fil du temps, la structure organique générale de l'Université englobant la structure universitaire proprement dite et son interaction avec les systèmes nationaux d'éducation est devenue beaucoup plus complexe et l'exercice de l'autorité plus difficile (AIU, 1967).

Structure organique générale

Les études comparatives d'une majorité de structures universitaires organiques révèlent des ressemblances qui peuvent être caractérisées verticalement par des domaines d'intérêts ou d'activités et horizontalement par des niveaux de gestion et d'autorité. Ainsi structurée, l'Université a des liens internes

qualitativement plus forts que la somme des composantes de la structure elle-même. Clark (1983, p. 36) affirme :

Au sein des institutions, nous appelons sections les entités alignées à l'horizontale, échelons les arrangements verticaux. Entre institutions, les séparations latérales sont dites secteurs et on parle de hiérarchie verticale. Sections, échelons, secteurs et hiérarchies apparaissent dans des formes et des combinaisons différentes, recouvrant toute une série de questions d'une importance cruciale.

Afin d'étendre son action à nombre de domaines, niveaux ou champs d'activités opportunément diversifiés et de déterminer leurs relations mutuelles, l'Université opère une distinction entre ses fonctions principales de nature scolaire (avec tout ce que cela comporte) et les domaines ou secteurs qui exigent l'inévitable prise en charge économique et financière affectant l'activité scientifique. Il peut y avoir également d'autres domaines d'activités et tel est le cas de beaucoup d'universités qui protègent les intérêts de personnes et de groupes appartenant à la communauté universitaire.

Les niveaux de pouvoir sont déterminés par des règles établies au sommet de la hiérarchie : conseils d'administration, ordres supérieurs, assemblées plénières, conseils universitaires, collèges, conseils de direction ou conseils exécutifs. D'autres niveaux peuvent exister eu égard à la gestion et à la direction de chacun des champs ou domaines d'activités considérés.

Structures universitaires

La répartition verticale à l'intérieur de la structure organique générale détermine le champ ou domaine particulier d'action de l'institution : c'est le domaine universitaire proprement dit (Calleja, 1990).

Une telle structure est liée au concept de l'Université comme globalité. Les relations qui se nouent touchent à tous les domaines et les niveaux d'autorité et devraient servir la fonction universitaire là où la recherche, l'enseignement et la formation

sont menées à bonne fin quotidiennement. Cela détermine la mesure dans laquelle l'Université dessert l'environnement social selon des attitudes critiques responsables et conscientes, un sens politique de sa mission scientifique et éducative et une attention soutenue à la dimension nationale et internationale, ouverte et réceptive à la fois.

L'indépendance qui caractérise l'institution se fonde sur la rigueur de l'enseignement et s'exprime dans la pratique continue des libertés universitaires.

La faculté

Dès ses débuts, l'Université a constitué les éléments de sa structure et la notion de faculté s'est développée à partir de la *facultas artium* et de la *facultas philosophica* du XIV^e siècle. Cela a mené à la naissance de la *facultas theologica*, de la *facultas juridica* et de la *facultas medica*.

Le latin *facultas* (capacité d'agir) englobait non seulement le maître apte ou « autorisé » (ayant faculté), mais également les éléments structurels de l'administration universitaire, acquérant par là une signification plus proche de *school* ou faculté. Le terme *collegium* (*college*, *collège*, *Kollegium*), concept d'origine médiévale, a assumé et continue d'avoir des sens différents eu égard à l'Université.

La structure de nombreuses universités du monde est organisée en facultés désignées par la branche du savoir qualifiant les sciences et les arts ou professions : sciences humaines et sociales, sciences biologiques et enseignement technique (sciences de l'ingénieur). Francis Bacon suggéra une autre méthode de classification des sciences. Il proposa de les répartir selon les facultés humaines de l'imagination, de la mémoire et de la raison, bien qu'il paraisse difficile de structurer une institution sur des critères aussi vagues.

La *facultas philosophica* conçue par Kant en 1798 à la fois comme connaissance pure et comme approfondissement des sciences, devint le noyau structurel de l'Université allemande du XIX^e siècle. Il ne pouvait y avoir de place pour l'intervention du

gouvernement car la *facultas* était le lieu des « libertés universitaires » : *Lehrfreiheit* (liberté d'enseigner) et *Lernfreiheit* (liberté d'apprendre). La *facultas* s'intéressait aux sciences historiques et à la connaissance rationnelle. Kant jugeait secondaires les autres facultés concernées par les enseignements professionnels de l'Université médiévale : faculté de droit, pour la protection des biens et de la propriété conformément aux lois ; faculté de médecine, pour la protection du corps et de la santé ; faculté de théologie, que Fichte rêvait de supprimer.

Les penseurs allemands estimaient que les universités françaises étaient morcelées en écoles professionnelles et que le rang de la philosophie était réduit à celui d'un cours d'école secondaire. En Allemagne, les professions techniques seraient enseignées dans d'autres établissements d'enseignement.

L'*Encyclopédie* d'Alembert (1751–1765) reconnaissait à la division entre arts et sciences un caractère « expérimental ». Les universités d'Amérique du Nord, toutefois, ont suivi ce schéma dans les écoles ou collèges des arts et des sciences. Cela a influé sur le type de diplômes universitaires, de telle sorte que les métiers traditionnels de l'époque médiévale et les professions modernes issues des sciences humaines et sociales qui avaient déjà fait partie de la structure universitaire étaient laissés à d'autres écoles et collèges. L'Angleterre est demeurée fidèle au système des collèges confédérés.

Départements et crédits

La division contemporaine des universités en départements remonte au XIX^e siècle. Les départements coexistent souvent avec les facultés, mais non dans tous les cas.

En tant qu'entité universitaire, les départements ont été créés pour des raisons pédagogiques liées à l'évolution des programmes d'études et motivés par des raisons corporatives professorales et d'autres causes fonctionnelles relatives aux finances et aux services administratifs. En 1826, James Marsh, président de l'université du Vermont, voulut inaugurer une nouvelle ère en remaniant en

profondeur les programmes d'études. Il proposa de scinder les programmes d'études de l'établissement en quatre sections, de manière à permettre aux étudiants qui n'entendaient pas obtenir un diplôme professionnel de poursuivre, au choix, leurs études dans l'un des quatre nouveaux départements. À l'appui de sa proposition, Marsh émit l'opinion qu'« il vaut mieux se contenter d'un peu plutôt que de viser le tout et de courir à l'échec ».

L'idée de Marsh ne fut pas mise en pratique au Vermont, mais Jacob Abbot, fondateur de la *Mount Vernon School* de Boston en 1828, la reprit à son compte après que la faculté du *Amherst College* eut publié deux rapports, en 1825 et en 1827 respectivement. Dans le premier de ces rapports, les professeurs faisaient écho à des doutes émis par Harvard, en signalant que pendant que la science progressait partout ailleurs, les universités piétinaient et « couraient le risque d'être distancées dans la course au progrès ». Le deuxième rapport proposait que les étudiants désireux d'embrasser l'étude des langues, des disciplines scientifiques ou de nouvelles professions puissent le faire sans avoir à suivre un programme polyvalent. Thomas Jefferson eut une idée analogue lors de la fondation de l'université de Virginie en 1824 et répartit l'institution en écoles ou départements unidisciplinaires : langues anciennes, langues modernes, mathématiques, histoire naturelle, anatomie et médecine, philosophie morale et droit (Rudolph, 1965 ; Weymouth, 1973).

Ce concept d'organisation par discipline ou orientation professionnelle s'étendit aux universités Cornell et Johns Hopkins en 1880 et à Harvard en 1890, bientôt rejointes par Columbia, Yale et Princeton. Les professeurs se concentraient sur une discipline pure qui faisait l'objet de recherche et d'enseignement. Les étudiants se consacraient à cette matière, sans tendre nécessairement à l'exercice d'une profession.

Graduellement, le nombre de départements s'accrut à mesure que les progrès scientifiques rendaient nécessaire la création de nouvelles disciplines et la subdivision des anciennes. Chaque département était soutenu dans son développement individuel. L'université de Chicago indiqua la voie non seulement par le grand

nombre de départements créés mais aussi par la ramification de ceux qu'elle avait déjà institués. Cela se produisit au tournant du siècle, lorsque l'« ère de l'Université » fleurit en Amérique du Nord et que les diplômes universitaires donnèrent accès aux professions de l'enseignement (Rudolph, 1965). Toutefois, une voix critique se fit bientôt entendre. Lorsqu'Alfred North Whitehead vint à Harvard comme professeur en 1925, il s'éleva contre ce « cloisonnement stérile » et exerça toute son influence pour mettre, si possible, un terme à la division positiviste des départements universitaires (Whitehead, 1964).

Les efforts de Whitehead furent vains. La spécialisation s'accrut, tout comme se généralisa le système des crédits universitaires quantifiant le rendement de l'étudiant. Ce système se révélait nécessaire pour plusieurs raisons : les cours facultatifs privilégiés par Harvard, sous Eliot ; la distinction entre spécialité et matières secondaires ; la possibilité de suivre des cours dans des départements, écoles et collèges différents au sein d'une même institution ou dans d'autres universités, à n'importe quel moment, semestriellement, en deux semestres ou pendant les cours d'été. Il consacrait, en somme, la liberté que l'Université d'Amérique du Nord avait recherchée.

Des objections s'élevèrent non seulement au sujet des départements mais également contre le système des crédits. Abraham Flexner (1930, p. 59), écrivait :

Bien que Columbia soit championne, elle n'est pas, et de loin, la seule fautive. Quinze « unités » sont requises pour l'inscription aux collèges de l'université de Chicago, dont plus d'un quart (à raison d'une, deux, trois ou quatre unités) sont obtenues en suivant des cours de sténographie, dactylographie et comptabilité. Digne initiation, en vérité, pour vivre quatre années durant au temple de la culture et de l'excellence professionnelle. L'économie domestique et l'agriculture enseignées dans les écoles secondaires sont parmi les matières « acceptées ». Pour être francs, il n'est pas plus sensé de « compter » la sténographie et la comptabilité en vue d'une inscription universitaire qu'il ne le serait d'admettre les initiés à l'art de la manucure, de la coupe

en frange ou des claquettes. Les unes et les autres s'adressent à l'intelligence et au bon goût de la même manière.

Plus loin, l'auteur poursuit :

À quelques exceptions de taille près [...] les universités tiennent la comptabilité des notes, des unités et des crédits : système abominable et destructeur de tout effort intellectuel désintéressé et prolongé. Tout collègue pourrait l'abolir du jour au lendemain sans s'en porter moins bien.

Heureusement, ajoute Flexner :

Quelques universités américaines envisagent d'abandonner les calculs mathématiques absurdes auxquels donne lieu la délivrance d'un diplôme, en faveur de la concentration et du savoir.

[Chez nombre d'entre elles], les étudiants les plus honnêtes et les plus doués réussissent d'une manière ou d'une autre à échapper à la médiocrité de la salle de classe, à se dégager de l'emprise mortelle du système d'unités et à concentrer leurs énergies dans un domaine limité au contact étroit des enseignants les plus compétents.

De son côté, Bereday (1973, p. 118) reconnaît que

Le système américain des crédits a fait beaucoup froncer les sourcils des universitaires européens qui ont vivement critiqué son manque d'assise théorique. Nous pouvons établir une équivalence entre l'étude approfondie de Platon et le calcul intégral et différentiel ou, pire, avec un cours de formation pour entrepreneurs de pompes funèbres en assignant à chacun trois crédits [...]

Ce système quelque peu malhabile, qui constitue la première tentative visant à établir une équivalence automatique, permet le plus grand éventail de choix et d'aménagements d'un cursus universitaire individuel. La Grande-Bretagne, la France, la Suède et d'autres pays d'Europe ont déjà emboîté le pas.

Bodelle et Nicolaon (1986) affirment que « les jeunes français ont l'impression que le système des crédits ne diffère pas beaucoup de celui des unités de valeur ».

Services et laboratoires

Outre les facultés qui parfois s'unissent pour former des divisions, des départements ou une combinaison des deux, d'autres structures ont émergé. C'est à Göttingen, en 1737, qu'est née l'Université moderne (d'Irsay, 1933). Göttingen dispensait un savoir nouveau et bénéficiait d'aides à la recherche : un observatoire et des laboratoires de sciences naturelles ; des salles de dissection, des collections anatomiques, une salle d'opération en amphithéâtre et une pharmacie pour les études médicales ; un jardin botanique. Lorsque ces innovations furent adoptées par les universités du monde entier, des structures générales et universitaires plus complexes se sont constituées, conjointement avec des méthodes d'administration plus originales. Les laboratoires, conçus par Bacon comme des lieux de travail et d'apprentissage et devenus souvent partie intégrante des départements au cours du XIX^e siècle, exigent de nos jours des ressources et des investissements considérables.

Instituts et centres

Les instituts sont apparus à une époque plus récente. L'université de Berlin, fondée en 1810, est l'institution qui se rapproche le plus du concept contemporain d'institut. Humboldt les appela *Hilfs-Instituten* (instituts auxiliaires). Bien que faisant partie de l'Université, l'institut était tourné plus vers la recherche que vers l'enseignement. « Outre l'Académie des sciences et l'Université », a dit Guillaume II en 1910, « le grand projet de Humboldt prévoit des instituts de recherche indépendants mais capables d'intégrer l'organisation scientifique tout entière » de l'Université.

De nos jours, toutefois, les instituts sont d'inspiration très variable. Il peut s'agir d'hôpitaux universitaires, de fermes expérimentales et même d'autres unités universitaires dont la vocation de recherche excède le cadre d'une seule discipline ou profession et embrasse des domaines d'activités interdisciplinaires pour l'étude et la résolution de problèmes tels que le logement social et les sources d'énergie. L'enseignement dispensé au sein des

instituts est habituellement lié à la recherche et les étudiants y poursuivent, en général, des études de 2^e et 3^e cycles. Normalement, les instituts ne délivrent pas des diplômes mais notifient aux facultés ou aux départements le travail accompli par les étudiants.

Les instituts jouissent d'une certaine autonomie par rapport à l'Université. Ils fixent leurs propres règles et possèdent une fonction financière et administrative autonome. Ils peuvent bénéficier d'un statut juridique et prétendre à leurs sources de recettes. Dans certains cas, leur personnel est fixe, dans d'autres, il est recruté pour la mise en œuvre de projets particuliers entrepris en coopération avec des organismes publics et privés. L'institut peut être le laboratoire de recherche de la faculté ou du département mais il conserve toujours une indépendance relative.

Un concept plus récent, d'après-guerre, est celui d'un centre qui ne soit pas aussi intensivement voué à la recherche mais qui canalise certaines activités d'enseignement dans un cadre moins rigide. Les centres peuvent œuvrer de concert avec le secteur informatique et des systèmes d'information et offrir des services en dehors de l'université. Les centres ont d'habitude une liberté d'action aussi grande que les instituts.

Au sujet des laboratoires, instituts, centres et autres organismes analogues, Ikenberry et Friedman (1972, p. ix) soutiennent que

Après la Seconde Guerre mondiale, certaines institutions, et notamment les universités qui avaient atteint une grande complexité, ont voulu dépasser le cadre des départements [et] ces nouvelles organisations se sont dotées de personnels professionnels, possédant des qualifications semblables sinon identiques ; beaucoup de ces professionnels étaient très clairement engagés dans le travail universitaire d'enseignement, de recherche et de services.

Il est évident, d'autre part, qu'elles avaient des caractéristiques très différentes. Elles ne mettaient pas l'accent sur une seule discipline, comme les départements. Le financement provenait principalement de subventions et de contrats passés avec des fondations, les gouvernements, les entreprises et les industries, et non pas de sources traditionnelles. Il y avait, dans leur constitution, un aspect quasi improvisé qui se traduisait par moins de

permanence sur le plan des programmes, des personnels, du budget et des autres ressources qui caractérisent habituellement l'activité d'un département.

Les nouvelles structures eurent la faveur des professeurs, des administrateurs et des bailleurs de fonds. Autrefois annexe de moindre envergure, les instituts se sont multipliés et ont élargi leurs activités au sein des universités et des collèges jusqu'à accaparer, dans beaucoup d'institutions, une part significative des programmes et des ressources et rivaliser avec les départements par leur nombre. En se multipliant, ils ont fait plus facilement l'objet de controverse. La poursuite de buts séparés, les contraintes budgétaires d'un ordre différent, des politiques et des échelles de valeur distinctes ont creusé un fossé entre départements et instituts sur de nombreux campus. Bref, les données suggèrent que la vigueur des départements et des disciplines est inversement proportionnelle au pouvoir et à l'autonomie des instituts.

Réflexions et conclusions

Pour créer des structures scolaires, les universités mettent en jeu des niveaux de gestion flexibles. Les instituts et les centres font partie de l'Université et sont intégrés à elle de multiples façons. Font-ils partie de l'Université ou sont-ils simplement sur son territoire ? Appartiennent-ils à l'Université simplement à cause d'une proximité physique ? Cela soulève la question de savoir ce qu'est l'Université en tant qu'unité institutionnelle par opposition à une « pluri-université » (Kerr, 1963).

Élaborer avec succès une structure générale organique qui lui soit propre représente un enjeu d'une grande importance pour chaque université. Cette structure devrait être simple et suffisante dans ses éléments, flexible et efficace dans ses applications et intelligible pour qu'elle puisse correspondre à l'idéal de toute bureaucratie : accroître l'efficacité au plus haut niveau possible et réduire au minimum les inconvénients et les nuisances que toute organisation finit nécessairement par produire.

La question du nombre des symboles d'autorité et des postes qui leur sont assignés se pose, tout comme celle de savoir si la prise de décision doit être laissée à des individus ou à des conseils. Certaines universités se dotent d'un gouvernement collégial mais quelle que soit la structure, elle devrait tendre à éviter que les mesures adoptées subissent des retards indus. Cela se produit lorsque plusieurs conseils, comités ou canaux de commandement sont saisis de la décision sans nécessité.

Un problème qui se pose fréquemment est celui de la proportion, au sein des conseils, des membres de l'université et de citoyens dont l'appartenance aux organismes fondateurs, au gouvernement ou à l'entreprise doit être déterminée. Puisque l'affectation des fonctions est également délicate, les trois principales caractéristiques qui permettront à l'institution de bien fonctionner sont une simplicité relative, une grande souplesse de structure et une délégation claire de pouvoirs.

Les universités devraient faire la distinction entre la forme de gouvernement dictée par le cadre législatif et la cogestion des affaires universitaires et scientifiques par les chercheurs, les professeurs et les étudiants. Les systèmes pédagogiques qui connaissent le succès sont favorables à la conjonction de la recherche et de l'enseignement.

Les nombreuses adjonctions qui ont dilaté les structures scolaires de l'Université et donc son organisation générale, l'intérêt accru pour les programmes « axés sur des problèmes déterminés » et les services communautaires, l'attraction pour le travail interdisciplinaire et la soif d'innovation expliquent la tendance mondiale en faveur de nouveaux concepts structurels de l'Université. L'interdisciplinarité fut prônée lors de la réforme française de 1968 et 1969 conjointement avec la création de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) comme « cellule de base ». Vingt ans plus tard, la question est toujours de savoir si l'UER ou l'Unité de formation et de recherche (UFR) équivaut bel et bien à un département ou si elle fait partie d'un nouvel élément structurel (Boumard *et al.*, 1987).

Parmi les structures scolaires récentes axées sur l'interdisciplinarité, comme celles qui ont été mises en vigueur aux universités de Bochum en Allemagne, de Sussex en Angleterre (CERI, 1970) et de Norvège, il y a lieu de distinguer trois groupes principaux. Le premier est de type professionnel d'entreprise, dans lequel les étudiants fréquentent un institut, un centre ou un laboratoire qui les initie à un travail pratique car le bagage universitaire est considéré insuffisant. Le deuxième, social d'entreprise, poursuit des objectifs analogues. Les étudiants passent un certain temps dans des situations de travail au sein des collectivités locales, municipales ou régionales, ou au sein d'organismes à vocation sociale et politique. Enfin, il y a la structure du troisième type, pragmatique et orientée vers le stage qui prépare l'étudiant à cerner et à résoudre des problèmes qui touchent la société dans son ensemble, qu'il s'agisse de comportements collectifs, des conditions de vie et de la santé ou de l'habitat qui englobe le logement, les relations humaines, les communications et l'environnement.

Dans tous les cas, il convient de se rappeler le sens premier du mot Université. Selon Rashdall (1936, vol. I, p. 4) :

L'idée qu'Université signifie *universitas facultatum* — une école où toutes les facultés et les branches du savoir sont représentées — n'est plus évoquée du tout, même par nos meilleurs historiens, mais elle continue d'être imposée au public par des écrivains pour qui l'histoire est pour ainsi dire objet d'édification intellectuelle. Quoique la conception d'une institution entièrement vouée à l'enseignement et à la diffusion du savoir universel puisse être magnifique et même indispensable de nos jours, elle est démentie par l'histoire. Un seul regard posé sur les documents médiévaux suffit à révéler que le mot Université ne désigne rien d'autre qu'un groupement ou une pluralité de personnes.

L'Université ne devrait pas se définir quantitativement par le nombre de facultés, départements, laboratoires, instituts, centres ou programmes qu'elle compte ni par le nombre de domaines du savoir ou les professions qu'elle couvre. C'est plutôt l'aspect qualitatif qui devrait être mis en évidence, défini par la clarté de ses

missions, le dynamisme qu'elle démontre dans l'accomplissement de ses fonctions et la reconnaissance et l'estime universelle que lui attire le rôle exercé. L'existence, de nos jours, d'institutions universitaires spécialisées ne réduit pas le prestige de celles dont la sphère d'action est très vaste.

Compte tenu de sa vocation spéciale, moins tournée vers l'avancée systématique des sciences et des professions que vers les problèmes urgents de l'humanité, l'Université des Nations Unies s'est donné une structure qui présente ses propres difficultés. La classification des sciences et disciplines d'enseignement recoupe celle des professions. Cela n'est pas le cas de la présentation, de l'étude et de la résolution des problèmes qui affligent le monde.

Systèmes nationaux d'enseignement supérieur

García Garrido (1992, p. 13) écrit :

Il est bien connu que l'apparition des systèmes nationaux d'éducation a coïncidé avec deux circonstances historiques d'ailleurs reliées : l'avènement de l'ère industrielle, d'une part, et le développement de l'État-nation en tant que structure politique déterminante, d'autre part. Jusqu'à ce moment-là, l'éducation était associée à des formes institutionnalisées d'envergure limitée qui, de plus, n'avaient pas entre elles de lien réel, comme cela se produit à intervalles réguliers dans la plupart des pays. Même si, en l'espèce, l'œuvre d'éducation était prise en charge par des institutions officielles et établies, il manquait un système global qui les unit et qui facilitât l'intégration dans un ensemble cohérent et harmonieux. C'était un chaos planétaire auquel manquait une étoile fixe autour de laquelle les planètes pourraient s'ordonner. Cette étoile était sans doute l'État-nation. Les institutions, jusqu'alors éparpillées, devaient se placer sur une orbite définitive et trouver leur propre espace et des liens étroits avec un système rendant impossible toute collision et toute errance.

En Occident, la Révolution française fut le détonateur qui amorça le processus. Mais il ne faut pas oublier que dans certains pays, l'Angleterre, par exemple, les choses ont évolué différemment, avec moins de panache et de véhémence peut-être, plus graduellement mais avec une détermination égale, car c'est bel et bien la

naissance d'une nouvelle ère, l'Ère industrielle, qui amena le changement.

Dès le tout début du XIX^e siècle, nous pouvons observer la détermination que les nouveaux pays mettent à instituer leurs propres systèmes scolaires. C'est à cette même époque qu'apparaissent dans différents pays les ministères de l'Éducation ou les organes politico-administratifs à vocation analogue. Dans un premier temps, les institutions d'enseignement n'ont pas démontré un zèle excessif à s'ouvrir. Toutefois, cet intérêt est allé croissant tout au long du siècle dernier, s'est nettement accentué au début du XX^e siècle et est devenu puissant, irrésistible même, dans l'après-guerre.

Garrido poursuit en affirmant que puisque le « système d'éducation [...] était le fleuron culturel de l'État-nation, il a servi simultanément d'instrument de stabilité et de développement [...] et [a] commencé à mettre en valeur les aspects nationaux, par-dessus et au détriment même des particularités qui caractérisent les collectivités sous-jacentes ». Mais, tandis que la « tendance à la nationalisation » a été très prononcée, un « malaise croissant s'est installé à cause de la prédominance acquise par les systèmes nationaux d'éducation ». Le système a donc atteint sa taille maximale et ne peut que tendre à se réduire (García Garrido, 1984).

Clark (1983, p. 1) croit que :

Les systèmes nationaux d'enseignement supérieur regroupent une grande partie des forces qui ont à cœur de cultiver et de transmettre le patrimoine intellectuel du monde. Formateurs, au fil des siècles, des élites professionnelles et politiques, ces centres de savoir se sont agrandis plusieurs fois et ont multiplié leurs activités, en occupant une place encore plus capitale au cours du XX^e siècle. Pourtant, nous ne leur rendons pas vraiment justice. Pendant longtemps, les érudits eux-mêmes n'ont pas pris au sérieux le territoire qui était pourtant le leur. Tandis que l'économie, la constitution de l'État et le système de classes sociales étaient étudiés à fond, les commentaires de professeurs ou d'anciens recteurs sur les mécanismes de l'enseignement supérieur étaient parcimonieux. Après 1960, les problèmes de l'expansion et du mécontentement ont retenu beaucoup l'attention du public et des spécialistes mais de façon fragmentaire et passagère. La

recherche s'est concentrée sur des aspects et des épisodes d'intérêt immédiat, tandis que le gouvernement et les autres dirigeants recherchaient des réponses au jour le jour. Les manifestations dramatiques de la contestation étudiante furent beaucoup commentées mais peu d'ouvrages sérieux ont été écrits sur le sujet. Bien que, dans beaucoup de pays, des spécialistes se soient penchés sur l'enseignement supérieur, ils l'ont fait brièvement et sont passés trop vite à d'autres intérêts ; les théoriciens de l'organisation ont observé avec une certaine curiosité les mœurs étranges de l'Université, puis ont vite fait de retourner à leur siège social ; les politologues ont réuni quelques essais sur les relations entre le gouvernement et l'enseignement supérieur, puis sont revenus à l'étude des institutions politiques traditionnelles ; les économistes ont spéculé sur la mesure de certaines données d'entrée-sortie et sur le ratio coûts-avantages, puis ont trouvé d'autres armes pour leurs fusils ; les sociologues ont voulu intégrer l'éducation dans l'étude de la stratification en oubliant le reste. De plus, une grande partie de la recherche s'est limitée à un seul pays, bien qu'elle ait fait par la suite l'objet de maintes extrapolations. Des études *comparatives* continues ne concernent qu'un très petit nombre d'institutions. Ainsi, quoique la documentation existante soit riche en idées et dans les faits, elle laisse encore beaucoup à désirer.

Aux fins d'une étude comparative, Clark répartit le domaine des systèmes nationaux d'enseignement supérieur horizontalement et verticalement, comme nous l'avons fait dans le cas des structures universitaires. Encore une fois se pose la question de l'exercice de l'autorité.

Systèmes et exercice du pouvoir

En commençant par le bas, la première unité de la structure scolaire des institutions d'enseignement est la faculté, puis le département, les laboratoires, les instituts, les centres et autres organes semblables. Au deuxième niveau institutionnel se situent les universités et les autres établissements d'enseignement post-secondaire. Le troisième niveau, moins défini car plus récent, correspond aux pluri-universités, véritables confédérations universitaires dans lesquelles les institutions sont régies par un

gouvernement central ou jouissent d'une relative indépendance et autonomie. Le quatrième niveau correspond aux politiques de l'enseignement qui relèvent du gouvernement et de l'État. Nous sommes, enfin, en présence d'un niveau transnational ou international caractérisé par les ententes signées par différents pays à des fins éducatives, tels que les programmes COMETT, ERASMUS, LINGUA, FORCE et TEMPUS mis en œuvre à l'instigation de la Communauté européenne. Bien que ni le Traité de Rome ni l'Acte unique européen ne fassent spécifiquement mention de l'éducation, il y a déjà eu des mouvements communautaires orientés spécialement vers l'enseignement supérieur (CE, 1991).

Les différentes formes qu'assume l'exercice de l'autorité s'expliquent par la distinction fondamentale entre, d'une part, l'autorité stable et incontestable que confèrent le savoir et la maîtrise de la science et, d'autre part, l'autorité directive et administrative qui dépend du résultat des élections ou des nominations et qui n'est conférée que pour la durée d'un mandat ou d'un délai préétabli. Bocheński (1979) qualifie l'autorité du premier type d'« épistémologique » et celle du second de « déontologique ». Bien que les deux formes d'autorité doivent cohabiter à tous les niveaux, l'autorité épistémologique omniprésente au niveau inférieur contraste avec l'autorité déontologique qui prévaut au niveau supérieur (voir Weber, 1967).

Au premier niveau, il est clair que l'autorité se fonde sur le savoir. En raison de leurs mérites scientifiques et pédagogiques, les professeurs jouent un rôle directeur à l'égard des étudiants et de leurs collègues, car ils sont protégés dans leur domaine par la liberté mutuellement reconnue d'enseigner et d'entreprendre des recherches, de critiquer, d'innover et de contribuer personnellement aux progrès de la connaissance. Il en est ainsi depuis les origines de l'Université et il en devrait être ainsi aujourd'hui, car l'autonomie se fonde sur la force du savoir et la liberté de pensée. Mais même à ce niveau, une autorité directive devrait s'exercer, qu'il s'agisse de systèmes régis par une présidence ou à plus forte raison de systèmes organisés en départements ou collèges. C'est

pour cette raison qu'il existe des doyens d'écoles ou de facultés et des directeurs de départements, d'instituts et de centres.

Au deuxième niveau, de nature institutionnelle, il devrait y avoir accord et équilibre entre l'autorité épistémologique qui se charge des tâches quotidiennes dictées par la structure scolaire, et l'autorité déontologique ou bureaucratique requise par la structure générale de l'institution. Il devrait subsister également un équilibre entre l'institution éducative et l'entité préexistante dont elle tire son origine, c.-à-d. l'État, l'entreprise (aujourd'hui plus qu'autrefois), les Églises ou les dénominations confessionnelles et la volonté privée ou collective. Quelle que soit l'organisation fondatrice, le respect de l'autonomie de l'Université en effet s'impose.

Selon la place relative que tiennent l'autorité déontologique et l'autorité épistémologique, on distingue différents degrés de bureaucratisation des institutions d'enseignement supérieur. En outre, les structures organiques de l'organisation et du gouvernement universitaire peuvent influencer sur le type d'autorité dominant. Cela dépendra, bien sûr, des personnes concernées et de la composition bien pesée des groupements collégiaux que sont les conseils.

Quant aux relations que les universités entretiennent avec les institutions fondatrices, trois situations sont à signaler. La première est celle des universités constituées par une instance stable, auquel cas il est coutume de déléguer l'autorité à un conseil plutôt qu'à un corps administratif, composé de membres de l'institution fondatrice et de l'établissement. Au sein de l'Université médiévale, c'est la figure clé du chancelier qui incarne le mieux ce lien.

Une deuxième situation est celle d'un organe de tutelle, d'inspection ou de régence qui, suivant la tradition anglaise, a été institué à Harvard en 1642. L'assemblée du Massachusetts plaça sous l'autorité d'un conseil d'inspecteurs l'Université nouvellement créée en lui conférant « plein pouvoir et faculté de prendre et d'édicter toute ordonnance, loi et constitution qu'il jugerait nécessaire ». Plus tard, dans les universités d'État créées au XIX^e

siècle, un « conseil des gouverneurs formé de simples citoyens choisis en dehors de l'établissement » devint l'expression courante d'une autorité que l'Université jugeait « en bon droit publique et pourtant largement autonome » (Clark, 1983). Epstein (cité dans Clark, p. 17) affirme que « le conseil exerce l'autorité au nom des citoyens de l'État mais n'est pas directement comptable devant la population de la même manière que le sont le gouverneur et la législature. En principe, il n'est pas non plus directement comptable aux gouverneurs comme la plupart des organismes de l'État ». Le système des conseils d'administration si caractéristique des universités nord-américaines « a été un instrument d'élargissement institutionnel liant les intérêts de groupes particuliers et la participation de citoyens influents, venant souvent du monde de l'entreprise, au bien-être du *college* ou d'une université particulière ». Malgré cela, l'influence des administrateurs « a connu un sort varié dans les entreprises américaines et a évolué à mesure que se renforçaient d'abord l'autorité administrative et ensuite le contrôle de la faculté. Leur influence est également devenue problématique [...] car l'État et les gouvernements nationaux ont étendu leur contrôle. En revanche, depuis 1960, le système des conseils d'administration a acquis plus d'importance dans les pays d'Amérique latine, et notamment au sein des universités privées [...]. Il est remarquable que, même en Europe, certains systèmes aient adopté dès 1970 des structures visant à associer à l'institution des personnes étrangères au monde universitaire [...] afin de créer un lien entre l'enseignement supérieur et la société » (Clark, 1983).

La troisième situation correspond à celle d'institutions établies par des individus, de grandes familles ou des groupes de citoyens. Les universités de ce type s'institutionnalisent selon les méthodes qu'elles jugent appropriées dans les circonstances.

Au troisième niveau d'autorité, pluri-universitaire, les trois situations décrites plus haut peuvent se répéter. L'influence des administrateurs est répartie et plus ou moins grande en fonction directe du nombre de campus dans un groupe d'universités particulier.

Le quatrième niveau, qui appartient à la sphère politique, publique et gouvernementale, dépend du lien historique que l'État entretient dans chaque pays avec le monde de l'éducation en général, et l'enseignement supérieur en particulier. Il dépend en outre du concept de l'éducation comme service public, du statut que la loi reconnaît au professeur ou au cadre universitaire et des moyens de financement. Ces aspects donnent lieu aux deux pôles d'« idée » et de « fonction » dont parle Ricœur. Toutefois, dans les faits, on distingue au moins trois moyens de déléguer l'autorité déontologique.

Dans la plupart des pays d'Europe, un subtil équilibre régit les relations entre, d'un côté, les facultés et les établissements d'enseignement supérieur qui exercent leur pouvoir intellectuel et, de l'autre, la bureaucratie officielle du ministère de l'Éducation ou d'autres ministères et organismes d'État. Telle est la formule, de souche napoléonienne, adoptée en France, en Espagne et en Italie. Elle atteint sa limite extrême en URSS après la Révolution d'octobre et plus encore après la Deuxième Guerre mondiale sous la férule du Parti communiste. Le cas de l'Allemagne est différent à cause de l'organisation politique fédérée des *Länder* et d'un attachement plus profond à la liberté d'enseigner et d'apprendre : *Lehrfreiheit* et *Lernfreiheit*. Dans son ensemble, le système continental a un sens très peu développé de l'autonomie institutionnelle.

La tradition britannique est très différente, puisque l'autorité épistémologique des facultés a été soumise à une influence très réduite de la part des inspecteurs et administrateurs. Chaque *college* et université définit ses propres normes. En outre, étant donné que les professeurs ne font jamais partie de l'appareil bureaucratique, il est impossible de parler d'un système structuré sur le plan national. Ce n'est que dans les années 1960 et 1970 qu'un ministère de l'Éducation a été créé et doté de pouvoirs semblables à ceux des ministères du continent. Le *University Grants Council* (UGC), devenu de nos jours le *University Funding Council* (UFC), a été créé et les organes du pouvoir législatif et exécutif ont commencé à élaborer des politiques en matière d'enseignement supérieur. « Avec ces décisions, la lutte pour le pouvoir

s'achemine vers les formes européennes de confrontation entre le corps professoral et l'appareil d'État » (Clark, 1983).

En regard de la Grande-Bretagne, le pouvoir des conseils d'administration est beaucoup plus fort dans les universités d'Amérique du Nord, tout comme le pouvoir exercé par les dirigeants de l'Université prédomine sur celui des facultés. Comme le souligne Clark (1983), cela s'explique par les raisons suivantes :

Les mécanismes des sociétés à charte, lesquels ont permis la formation des centaines d'établissements indépendants, prévoyaient des conseils d'administration ayant pleine autorité sur leur institution. Ceux-ci seront amenés, tôt ou tard, à mettre en place une structure administrative et à désigner les dirigeants, allant du président au vice-doyen, qui devront assurer la « bonne marche » de l'institution. Avec la hiérarchisation de la faculté qui s'est accentuée au XX^e siècle conformément aux pouvoirs établis sous l'autorité des conseils d'administration, les formes d'autorité personnelle et collégiale constituées n'ont pas exercé la même influence qu'elles avaient eue sur les modèles européen et britannique [...]. Le département a limité le pouvoir personnel du corps enseignant et a dû, dans sa collégialité interne, s'intégrer à une structure plus large, sans doute plus bureaucratique, que celle des modèles européen et britannique [...]. Aucun bureau national ne jouant un rôle important, les établissements privés du XIX^e siècle se sont affranchis de la tutelle de l'État. Les grands établissements publics possédaient leurs propres organes de contrôle et leur autonomie réglementaire.

En appliquant des critères analogues, García Garrido (1992) classe les systèmes d'éducation selon leur degré de centralisation et de décentralisation. À ce titre, il considère que :

La France constitue le plus parfait exemple d'un système centralisé coexistant avec un gouvernement démocratique. La centralisation est un trait commun à l'Europe du Sud [Italie], malgré le processus accéléré de régionalisation en cours [Portugal, Grèce et Espagne].

Garrido étend cette grille d'interprétation aux pays qui ont « hérité du centralisme communiste », aux États arabes dans lesquels « l'administration [...] est centralisée et dotée de trop

larges pouvoirs » (Unesco, 1978), aux pays d'Amérique latine influencés par la tradition napoléonienne et à certains pays d'Asie et d'Afrique.

Calleja (1990, p. 31) a décrit clairement les aspects négatifs des systèmes centralisés, leur impact et les solutions possibles :

Puisque les bureaucraties s'appuient souvent sur une mentalité tatillonne qui oppose l'administration à l'individu, une telle mainmise entraîne dans beaucoup de cas une paralysie progressive. Des synergies se perdent dans la suspicion au lieu de naître d'une attitude coopérative. L'effort de simplification de l'appareil bureaucratique entrepris dans certains pays montre qu'une nouvelle approche est possible et efficace.

Les structures organisationnelles mises en place ne doivent plus avoir pour point de départ la méfiance systématique mais s'orienter vers la mise en valeur de la personne et se fonder sur la confiance. Il n'est pas tant question de faire appel au sens de la justice et à la bienveillance des citoyens. L'enjeu est autrement sérieux : il traduit la conviction que toute capacité d'innover et de s'adapter procède de personnes libres et responsables. Si, au lieu d'élever toutes sortes d'obstacles pour arrêter le cours d'une vitalité débordante, on faisait place à l'action communautaire et à une stratégie de stimulants et d'aide, la force créative, originale et irremplaçable qui naît de la liberté humaine, pourrait s'exprimer. Dans le cas contraire, tout se brouille, en donnant lieu au conformisme et à l'absence de courage social.

Dans des pays ayant une tradition politique semblable comme la Suisse, l'Allemagne, le Canada et l'Australie, le gouvernement du système d'éducation est de type fédératif et régionalisé. Le Royaume-Uni, qui possède selon García Garrido (1992) un système très particulier fondé sur « un équilibre délicat », et les États-Unis, qui ont une « organisation diversifiée à partir de la base », appartiennent à la même mouvance. Enfin, García Garrido mentionne les systèmes d'éducation à tendance décentralisée comme ceux de l'Autriche et du Japon et évoque les expériences de « régionalisation linguistique » de la Belgique et des « propositions nordiques » de Suède, du Danemark et de la Finlande.

CONDITIONS DE L'ACTION INSTITUTIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ



Certains des sujets abordés dans la présente section pourraient s'appliquer aux niveaux de pouvoir que nous avons distingués dans les systèmes d'enseignement supérieur. Il me semble néanmoins utile de traiter ici des conditions qui régissent l'action institutionnelle et qui déterminent la meilleure forme de gouvernement.

Les structures administratives sont la partie visible de l'Université. Quelle que soit la description qui en est faite dans les règlements et la présentation flatteuse des guides et des répertoires, elles ne sont pas une fin en soi. Elles devraient être entièrement conçues en fonction de l'efficacité de l'intervention attendue d'une institution de haut savoir. Celle-ci est également une condition requise pour qu'une concurrence loyale s'instaure.

En même temps, une intervention efficace dépend de l'action coordonnée des parties entre lesquelles l'Université est répartie pour des raisons fonctionnelles. Cette répartition, horizontale (par niveau) et verticale (par secteur), devrait mener à une véritable « com-position » d'efforts convergents et non pas à une « dis-position » anarchique dans laquelle les intentions diffèreraient des orientations. Loin de renforcer l'autonomie naturelle de l'institution, un tel antagonisme la rendrait vulnérable à l'hétéronomie des pressions extérieures. Il convient donc d'examiner les facteurs de cohésion interne de l'Université (Perkins, 1967) et la place qu'ils tiennent dans l'ensemble.

Facteurs de cohésion interne

Les principes directeurs qui rendent possible la réalisation des objectifs et des missions de l'Université constituent assurément un facteur de cohésion interne. Ils forment même une *prima lex*, car les nobles initiatives qui ont présidé à la création des universités découlent des grandes valeurs éthiques et sociales de

l'humanité ; l'institution universitaire les intègre à son patrimoine et à ses orientations futures. L'Université trace son propre cours.

D'aucuns prétendent que l'Université ne devrait pas ériger des principes, car ceux-ci seraient contraires aux libertés individuelles et à l'expression des droits de conscience et d'opinion. Cela ne tient pas compte de la prérogative de l'Université en tant qu'institution d'exercer de façon autonome son droit de déterminer ses propres principes. C'est une question de respect mutuel. Par respect, l'Université évite d'imposer ses principes à ses membres et, réciproquement, ses membres adhèrent à elle en connaissance de cause. La libre orientation de ses choix et la poursuite inspirée de la vérité sont les concepts valides et légitimes sur lesquels l'Université a fondé sa vision des problèmes de l'humanité, des sciences et du service à la société, même si, ontologiquement, chaque institution a d'abord le devoir d'être elle-même et, seulement en deuxième lieu, d'être pour les autres une source d'inspiration. S'il en était autrement, elle se trouverait en quelque sorte à renier sa propre raison d'être.

Ces principes, à leur tour, devraient inspirer les statuts qui, conjointement avec les règlements internes, sont un autre facteur de cohésion. En se fixant des principes, l'Université tient compte des règles juridiques, politiques et sociales qui régissent son milieu en n'hésitant pas à les soumettre à la critique si besoin est. L'Université n'est pas seulement un reflet de la société mais il lui incombe également d'établir le modèle éthique.

Les libertés universitaires et la mise en avant des principes qui guident l'institution universitaire doivent coexister dans un rapport délicat. Sans ces lignes directrices, toutefois, l'Université irait à la dérive comme un vaisseau sans timonier.

Participation

Considérant la nature constitutive de l'Université, la participation est la condition *sine qua non* d'une action efficace et coordonnée. Comme le mot l'indique, participation veut dire prendre une part active à la cogestion des choses de l'Université. La participation

implique le partage et non seulement la répartition des fonctions et des responsabilités.

La participation peut donc être comprise à la fois dans le sens large et général d'une participation non structurée ou informelle et dans celui d'un apport officiellement encadré au travers des secteurs et des organes collégiaux de gouvernement. Les deux pouvoirs, épistémologique et déontologique, tendent à la cogestion et au cogouvernement même si cela advient dans des proportions différentes. Le premier est d'autant plus vital qu'est plus grande la participation permise par les méthodes pédagogiques, d'enseignement et de recherche que l'Université adopte et élabore au quotidien. Le cogouvernement est, dans la plupart des cas, réduit à des gestes bien définis de pouvoir déontologique s'exerçant aux différents paliers éducatifs ainsi qu'aux niveaux de la « structure générale » et de la « structure scolaire » de l'Université.

Le gouvernement ou le cogouvernement de l'Université comportent trois éléments qui requièrent une grande attention : la composition des conseils dans les universités gouvernées selon le principe de la collégialité, la nature de la participation et de l'expansion et le système de prise de décision que l'institution se donne.

La composition des conseils

Les deux types de pouvoir, épistémologique et déontologique, se fondent sur un critère scientifique ou technique d'appartenance. Il faut espérer que les membres appelés à faire partie des conseils connaissent bien les questions dont ils sont saisis et aient la compétence pour résoudre les problèmes qui surgiront.

D'autres critères, à côté de ce premier qui est fondamental, président au choix des membres des conseils. Certains seront, par exemple, nommés d'office en vertu de critères juridiques ; le critère de représentation du corps professoral ou des étudiants est une autre considération qui entre en jeu. Des raisons sociales, telle que la nomination de membres venant de l'extérieur, influent sur le choix ou bien des raisons de continuité, comme la présence du

prédécesseur ou du successeur d'une même fonction. De ce fait, un conseil ne réélit pas tous ses membres d'un seul bloc.

La nature de la participation

Au sein du Conseil de l'Université, on peut distinguer entre la participation purement représentative de ceux qui auraient, par exemple, élu leurs représentants et une participation « participative » non limitée aux intérêts d'un groupe et qui vise plutôt le bien commun de l'institution universitaire. Carter (1980, p. 106) formule ainsi cette distinction :

La question de savoir « qui devrait participer au gouvernement d'un établissement d'enseignement supérieur » appelle deux réponses très différentes. La première aurait à voir avec les « intérêts » des participants, l'autre avec leur « contribution ».

Après avoir dressé une longue liste des groupes susceptibles de représenter des « intérêts » et des « contributions » au sein d'un conseil universitaire, Carter (1980) déclare :

Même en admettant qu'un des administrateurs puisse représenter plusieurs intérêts [...], il est difficile de comprendre comment un organe délibérant puisse être créé à partir d'intérêts si multiples. Un bien plus grand nombre de représentants serait exigé dans un tel cas [...]. Des considérations d'équilibre suffiraient pour porter ce nombre à plus d'une centaine. Lorsque la taille de son organe directeur est large, le pouvoir initial tend à passer aux mains de groupes d'influence parallèles. Cela crée une divergence [...] entre la structure formelle et informelle du gouvernement universitaire et peut donner lieu à des malentendus, des suspensions et des affrontements.

Après ces remarques pertinentes, Carter limite le nombre « de ceux qui possèdent la compétence reconnue d'apporter une contribution significative aux décisions qui doivent être prises » :

Les pédagogues, y compris les professeurs expérimentés et les cadres venant de l'établissement lui-même, d'autres organismes à vocation semblable et du système scolaire [...]. Des hommes et des femmes cultivés, et notamment ceux qui, en raison de leur

engagement en tant qu'employeurs d'étudiants diplômés ou usagers de la recherche ou d'autres services, sont amenés à côtoyer les institutions d'enseignement supérieur [...]. Les gestionnaires pouvant fournir des conseils sur la gestion des affaires de l'Université [...]. Dans une certaine mesure les étudiants, puisqu'en dépit de leur manque d'expérience, ils peuvent avoir des choses importantes à dire sur les besoins et les attentes de ceux qui viendront après eux.

Enfin, Carter conclut :

Toute structure de gouvernement naît évidemment d'un compromis mais, considérant les dangers d'une assemblée ingouvernable, il convient d'accorder la prédominance au principe de compétence sur celui de représentativité. Même dans ces conditions, le problème de choisir les bons « électeurs » appelés à désigner les administrateurs subsiste. Les autorités locales, par exemple, sont des « citoyens représentatifs » seulement au sens particulier où ils représentent des citoyens disposés à s'engager sur le terrain de la politique locale. De la même manière, les étudiants nommés à ces fonctions peuvent ne pas représenter la majorité des étudiants qui se désintéressent du processus politique; on constatera parfois une réelle surreprésentation des groupes d'extrême gauche. Tout schéma de gouvernement doit, pour être plausible, être dégagé des contraintes qu'impose le choix de son « électorat ».

Prise de décision

Si l'on distingue entre une participation dont les étapes seraient l'information, la concertation et la décision, il reste à déterminer à quel moment et comment cet élargissement de la participation s'insère dans la structure organique de l'Université. C'est lorsque le processus est incomplet que l'on parlera de prise de décision.

Cette question est délicate et peut prêter à conflit car la décision marque un tournant dans le processus de réflexion et de maturation des raisons et des arguments qui y conduisent. Une fois que celle-ci est prise, elle donne lieu à la diffusion, la mise en œuvre et le contrôle d'actions qui ont force exécutive.

Clark (1983, p. 132) développe ce concept :

Le concept de « décision » est de plus en plus insuffisant à décrire de manière appropriée le flux d'activités qui retiennent l'attention des gestionnaires, même au sommet. Ceux que l'on se plaît à qualifier de décideurs ou qui, par exemple, occupent des postes de responsabilité publics « émettent des recommandations, conseillent, s'entretiennent, préparent des budgets, témoignent, élaborent des plans, rédigent des lignes directrices, rendent compte, supervisent, proposent des lois, appuient, se rencontrent, débattent, forment et consultent » mais *décident-ils vraiment ?* Généralement, les décisions prennent forme graduellement sans devoir se plier à un calendrier, à des délibérations et à des choix. Lorsque des questions et des problèmes doivent être traités de manière continue pendant de longues périodes de temps, des actes aussi anodins que celui d'écrire une lettre circulaire ou de rédiger des comptes rendus ou des règlements (chacun n'ayant présumément que des conséquences mineures) finissent par forclure graduellement toute autre ligne de conduite et par produire imperceptiblement un choix. Une telle concrétion se produit particulièrement lorsqu'une large dispersion horizontale de responsabilités se double d'une division verticale du pouvoir. L'autorité balkanisée du système universitaire crée un contexte dans lequel le pouvoir est rarement pris en charge par des personnes particulières ou réside rarement dans des initiatives nettement définies.

La distinction entre participation informelle et pouvoir officiel est sous-jacente à la thèse de Clark. Les principes de l'Université et de sa plate-forme future entrent nécessairement en jeu, car ils déterminent toutes les autres décisions. Quoi qu'il en soit, la question se pose, à savoir s'il faut parvenir à prendre les décisions par voie de vote, partage d'opinions ou consensus. Dans le premier cas, une fois la décision soumise à l'ordre du jour et le quorum atteint, on s'entend pour définir la majorité des voix nécessaire et la qualité des personnes ayant droit de vote. En recherchant le consensus, on vise par contre à atteindre une certaine unité de points de vue même à défaut d'unanimité. Il est plus facile de dégager un consensus par la persuasion que par imposition de l'opinion de la majorité. Il se fonde sur le principe

que la personne qui préside l'assemblée est *primus inter pares* ; la fonction lui permet donc de diriger le débat tout en orientant les différentes opinions de ses « égaux » à une décision finale. À cet égard, Brown (1982, p. 106) affirme :

La collégialité réclame [...] que la légitimité procède de la participation de tous les membres du collège. L'action n'est pas déterminée par un vote dans le sens ordinaire du mot; elle est l'aboutissement d'un consensus émergent qui peut être régularisé par un vote. La représentation dénie à la majorité des membres individuels le droit d'exprimer leur voix collégiale ; et sur des questions de politique universitaire, un individu ne peut en engager d'autres.

La distinction entre les deux méthodes est claire, mais l'application de l'une ou de l'autre peut comporter des difficultés indéniables. Pour cette raison, on recherche activement les modalités du consensus (Sasaki, 1981) par opposition à l'obtention de la majorité des voix coutumière dans toute démocratie de type représentatif et participatif. La recherche a en outre tenté de déterminer les avantages et les inconvénients de l'une ou l'autre méthode de prise de décisions.

Le consensus incite habituellement à des échanges plus approfondis visant à clarifier l'état d'une question ; d'un autre côté, un vote à la majorité des voix se concentre sur le moment de la décision, qui n'est pas vraiment propice à la réflexion et à la discussion. Le consensus tend à unir, tandis que la prédominance de la majorité sur la minorité crée des heurts qui rendront plus ardue l'exécution subséquente.

Beckmeier et Neusel (1990) qualifient le vote à la majorité de « behavioriste », car il accentue le comportement de ceux qui prennent les décisions ; le consensus tient compte du fait que l'acte de décider n'est que le moment particulier d'un processus dicté par des raisons et des circonstances objectives. Toutefois, les deux attitudes sont compatibles et s'accordent.

Le consensus requiert l'élaboration préalable d'une culture d'entreprise, une culture universitaire, en l'espèce, qui soit ouverte et globale. Grâce à elle, tous savent qu'ils devront faire

certaines concessions en vue de l'atteinte d'un objectif et pour le progrès de l'institution. La recherche du consensus prédispose chacun à se sentir solidaire de décisions que certains jugent imparfaites ; il est préférable de partager le risque que toute décision comporte nécessairement (Ouchi, 1982, p. 54).

Quelle que soit la méthode, une connaissance insuffisante de la nature réelle de l'administration de l'Université conduit à une prise de décision généralement alourdie par des théories et des pratiques qui procèdent de partis pris politiques et idéologiques et de réactions émotionnelles et partisans, spécialement lorsque la composition des conseils universitaires est sujette à des compromis extérieurs et influencée par des ambitions moins élevées que celles qui devraient caractériser l'action universitaire.

Moncada (1971) fait remarquer que, à quelques exceptions près, les universités n'accordent pas à la prise de décision la même considération que des entreprises. À cause de la concurrence du marché, l'entreprise est plus encline à des décisions rapides. En revanche, les dirigeants universitaires ne sont généralement pas des administrateurs très audacieux. Ils traitent de haut les pratiques dynamiques de l'entreprise : ils les enseignent mais ne les appliquent pas à eux-mêmes. Très attachés à leurs principes, ils tendent à repousser l'inconfort des décisions urgentes et s'engagent plus facilement dans des discussions téléologiques ; ou bien, fidèles aux préceptes de la discipline, science ou profession qu'ils maîtrisent et qu'ils préfèrent, ils se divisent en factions en oubliant les intérêts plus vastes de l'institution. Moncada (1971) cite Corson (1968), selon lequel la prise de décision au sein de l'Université se complique à cause de l'attachement exclusif des cadres et professeurs pour leur discipline préférée, attachement que n'ont pas les dirigeants d'entreprise.

Enfin, au sein des conseils de direction de l'institution, le cogouvernement est souvent entendu comme étant la représentation des soi-disant corps universitaires qui comprennent les professeurs, les étudiants, les diplômés et dans certains cas le personnel de soutien. Ce cadre caractérise les universités d'Amérique latine dont l'origine remonte à la réforme de Cordoba (Argentine)

de 1918. La communauté universitaire était alors conçue comme une « république d'égaux » dont les jalons furent posés lors du I^{er} Congrès des étudiants tenu à Montevideo (Uruguay) en 1908. Selon la réforme, l'autonomie avait son fondement dans la notion politique de démocratie plutôt que dans la liberté de l'esprit pensant, la force du savoir intellectuel ou l'exercice de la liberté universitaire d'enseignement et d'apprentissage (Tunnermann, 1979 ; Delich, 1991 ; Todd Pérez, 1991).

Cette orientation de pensée ne prévoyait nullement les avantages que l'Université pourrait tirer d'une cogestion institutionnelle des professeurs et des étudiants, à l'instar de l'intégration des fonctions d'enseignement et de recherche (cette dernière tenait peu de place dans la pensée des réformateurs de 1918). Un tel état de choses conduisit à des luttes serrées pour instituer un type de cogouvernement tendant davantage à s'accaparer des pouvoirs purement administratifs. Le tiraillement entre les membres de l'Université les a empêchés d'achever un véritable gouvernement autonome, aboutissement d'une participation authentique. Il a conduit, dans bien des cas, à des formes de « non-gouvernement » découlant de la subordination du processus de prise de décision, non pas à la rationalité du consensus, mais à l'aléatoire des votes à la majorité propres des démocraties participatives et représentatives. À cet égard, sans faire directement allusion à l'Amérique latine, García Garrido (1992, p. 237) note ceci :

Dans le souci de servir efficacement les idéaux démocratiques, les écoles ont essayé d'incorporer des caractéristiques propres à ce fonctionnement : assemblées, réunions par section ou par groupe, participation au gouvernement scolaire, contrôle de gestion, élections, votes, confrontation de points de vue, etc., de telle sorte que les systèmes d'éducation pourraient s'appeler « démocratistes ».

Il n'y pas lieu de confondre activité pédagogique et activité politique, même si les deux peuvent s'étayer mutuellement. Le

cas de l'Afrique n'est pas très différent, comme l'écrit Taiwo (1991, p. 9) :

L'évolution la plus surprenante survenue ces derniers temps dans les universités d'Afrique est la démocratisation du système traditionnel des comités que beaucoup d'universités ont adoptée dans le monde entier. On note avec satisfaction qu'on veut associer « la base » à la gestion d'un grand nombre d'universités africaines. Cela implique non seulement le personnel mais également les étudiants. À Ife, par exemple, comme dans la majorité des autres universités nigérianes ainsi qu'au Lesotho, au Swaziland et au Botswana, le recrutement, la révision et les promotions du personnel relèvent des départements et des unités universitaires qui en sont aussi les instigateurs. Mais ce n'est pas tout : les étudiants qui se jugent lésés auront la possibilité de se faire entendre, même si ce privilège n'est pas limité aux seuls personnels des universités africaines ; en tant que membres à part entière de la communauté universitaire, les étudiants siègent aux différents comités. Au Botswana, cela va même plus loin car les étudiants sont représentés au sénat, organe suprême de toute université. Cela est vrai aussi pour les [autres] universités d'Afrique australe.

Au regard de la situation en Pologne, Wierzbowski (1988) affirme ceci :

Pendant plus de vingt ans, nous pouvons observer que les étudiants exercent une pression plus ou moins forte en vue d'être admis à participer à la gestion des universités. Les étudiants entendent se voir octroyer une part des prérogatives exercées par les recteurs (chanceliers, présidents) et les doyens. Dans certains pays, les étudiants ont obtenu des pouvoirs et participent à cette gestion. Dans d'autres, ils sont traités en écoliers. Beaucoup dépend de la tradition des universités, du climat politique, de l'âge moyen et de la situation pécuniaire des étudiants.

Tout ceci a trait aux étudiants des classes du jour, qui sont les plus militants et participent d'une vision très radicale et instable. Dans les années récentes, le rôle des universités a évolué. En conséquence de ces changements, le système de gestion des universités est de nouveau entré dans une phase de transition. La part réduite des subventions publiques dans les budgets des

universités réclame un rôle plus actif dans l'économie et des liens plus étroits avec l'industrie. Pour relever ce défi, la gestion universitaire doit adopter un modèle plus proche de la gestion d'une société commerciale et abandonner les schémas traditionnels. De même, la notion de formation permanente modifie le profil de l'étudiant moyen. Plus d'étudiants sont admis aux 2^e et 3^e cycles. Ils sont plus âgés et plus expérimentés. Leurs besoins et leurs attentes sont différents.

Cette nouvelle donne pose un nouveau défi au système de gestion universitaire. Il crée une contradiction entre les exigences de l'efficacité et les attentes des étudiants.

Au sujet de la participation des étudiants au gouvernement des universités et à la gestion institutionnelle, personne n'a le dernier mot. Les applications et les expériences varient d'une manière très particulière.

RESSOURCES



L'action de la corporation universitaire, participative par essence, dépend des ressources dont celle-ci dispose à tous les paliers de l'organisation institutionnelle, y compris la structure organique générale et la structure d'enseignement qui en constituent le fondement. Cette efficacité de moyens procède à son tour d'un fonctionnement bien rodé dans lequel les ressources humaines (cadres, corps professoral, étudiants et personnels de soutien) et matérielles tiennent une place capitale.

Quelques exemples illustreront l'origine et les rôles traditionnels du capital humain de l'institution et feront ressortir les qualités que l'Université attend, de nos jours, de ses professeurs, étudiants et personnels de soutien.

Ressources humaines

Les ressources humaines peuvent être réparties en plusieurs groupes. Au premier d'entre eux appartiennent les instances

dirigeantes de l'Université placées sous l'autorité du recteur, personnage encore inconnu aux XII^e et XIII^e siècles où nul ne venait restreindre le libre exercice des maîtres et des écoliers. Ainsi, des groupes spontanés se sont graduellement constitués. Puisqu'ils formaient des associations professionnelles, ces groupes devaient être soutenus par une autorité morale allant de pair avec l'institutionnalisation croissante des universités. Rashdall (1936, vol. I, p. 162) retrace les origines de l'université de Bologne :

Le titre de recteur désigna initialement les magistrats civils et les officiers des guildes, suite au regain d'intérêt que suscitaient les études de droit romain au XII^e siècle. Le terme latin était couramment utilisé dans un sens équivalent à l'italien *podestà* qui désignait soit le premier magistrat électif, soit le chef d'une ville lombarde. Il pouvait également désigner le gouverneur d'une fédération de cités ou le patron d'une guilde. Parmi celles-ci, le terme recteur était employé surtout lorsqu'un seul homme était à la tête de l'association, au lieu d'avoir (comme c'était fréquemment le cas) une pluralité de *consules* ou d'autres officiers. Dans toutes ses acceptions, le mot suggère la concentration du pouvoir corporatif aux mains d'un seul individu. Le terme est passé des guildes aux universités, comme il avait déjà été emprunté aux constitutions des villes. Il advint de même avec les *consiliarii* universitaires dont le titre est mentionné pour la première fois en 1224. En fait, toute l'organisation de l'Université était le parallèle exact des guildes dont elle n'était qu'une variante ; en Italie, l'organisation des guildes elles-mêmes s'inspirait largement de l'organisation communale des villes. La guilde, fût-elle formée d'érudits, de militants politiques ou de marchands, formait un État en miniature, « *civitas in civitate* ».

Au sujet des fonctions du recteur, l'auteur ajoute :

Les prérogatives du recteur résultaient essentiellement des statuts que les membres se donnaient volontairement et du formidable lien d'allégeance qui l'unissait à eux et qui l'engageait envers lui-même [et] dans le même temps, la fonction dépassait à leurs yeux la simple présidence d'une société privée.

En d'autres mots, le recteur était considéré *caput universitatis* ou chef de la corporation selon qu'était comprise (et appliquée aux

guildes) l'idée contenue dans le droit romain. Toutefois, il n'avait qu'un pouvoir réduit, ou pas de pouvoir, sur les affaires universitaires, n'exerçant de ce fait aucune autorité épistémologique.

À Oxford, le recteur avait, à strictement parler, qualité de chancelier et représentait le pouvoir ecclésiastique à la tête de l'Université. À Paris, il faisait office de garant de l'ordre parmi les *nationes* (Murray, 1982). *Las siete partidas* d'Alphonse le Sage (1843) contient, d'après d'Irsay (1933, vol. I), le plus ancien corps de règles régissant l'Université : le recteur qui, dans bien des cas est un étudiant, se voit investi d'une autorité d'enseignement comme à Salamanque. C'est le *mæstrescuela* ou chancelier. Toutefois, cette figure à double vocation a disparu en 1422 et le recteur est devenu la plus haute autorité de l'école, à l'exception de certaines fonctions qu'assume désormais le *cancelario* (Rodríguez Cruz, 1975).

Rashdall (1936, vol. I, p. 326) et Verger (1973) affirment que la figure du doyen apparaît pour la première fois en 1264 à l'université de Paris.

Dans un premier temps, les doyens semblent entretenir avec le recteur une identité de vues plutôt qu'un rapport de subordination, bien qu'il soit assez clair, dès le début, que le recteur occupe une fonction prépondérante. À l'époque du grand affrontement avec les ordres mendiants (1250-1260) qui a tellement contribué à accroître l'importance du rectorat, la fonction n'est pas contestée. Ce n'est qu'à la disparition de l'ennemi commun que les grandes facultés semblent prendre conscience du fait qu'elles étaient en voie d'être assujetties à l'autorité d'un arbitre qu'elles n'avaient pas élu.

Avec le temps, de nouvelles composantes de la structure générale et scolaire de l'institution universitaire se sont mises en place pour répondre aux exigences de l'Université moderne. Un plus grand nombre de cadres universitaires, investis à la fois du pouvoir épistémologique des savoirs et du pouvoir déontologique de l'organisation, ont su préserver l'équilibre entre les deux composantes. Selon d'Irsay (1933), l'Université est à la fois une idée et un ordre.

De nos jours, et notamment dans les grandes universités, le recteur, le chancelier ou le président exerce un rôle tout à fait prestigieux. Au sein de l'Université, on distingue des fonctions intra ou interorganisations : dans les premières, la bureaucratie interne est telle qu'il n'est pas clair si le recteur dépend du Conseil ou le contraire ; les deuxièmes ont trait aux personnes et entités juridiques internes ou externes. La charge du recteur peut être également considérée du point de vue social : maintien du calme chez les étudiants, assurance d'un enseignement à hauteur des attentes et satisfaction de la population et de la clientèle desservie. D'un point de vue administratif, le recteur devra s'assurer que son établissement dispose de ressources humaines en nombre suffisant, des locaux et du temps nécessaires, de supports d'information et d'équipement. Il supervise en outre la gestion des ressources matérielles et économiques, physiques et techniques et est le garant de la bonne réputation de l'université dont il a la charge. C'est non sans une pointe d'humour que Henry L. Ashmore (1979) détaille les qualités et les vertus que les recteurs doivent posséder pour s'acquitter de leurs fonctions : « Tout récemment encore, on exigeait du président d'une université qu'il réunisse en une seule personne la sagesse de Salomon, la force d'Hercule, la ruse de Machiavel, l'esprit de David et la beauté d'Adonis ». L'auteur oublie de mentionner la patience de Job.

Enfin, Barzum (1969, p. 107) énumère « les multiples charges que comportent les fonctions spécialisées et irréductibles » d'un recteur :

Affaires étudiantes, maintien de l'ordre, examen de plans d'architecte, signature de contrats de nouvelles constructions, propositions de cadeaux, subventions publiques, levée de fonds, règlements des résidences universitaires, prévision ou séquelles de manifestations, assurances et avantages sociaux, poursuites en justice, fixation des frais d'inscription et des normes d'admission, étude de l'incidence des lois fédérales ou d'État, nomination de comités, édition ou révisions de guides et de manuels, grille salariale, recettes et prévisions budgétaires, communiqués de presse, participation à des congrès, création d'instituts, ajout

ou suppression d'unités d'enseignement et recherche, affectation et amélioration de locaux, plans de rénovation, normes de sûreté, contrats de travail et négociations collectives, relocalisations, protection des professeurs contre les rafles, automatisation, remplacement de gestionnaires et promotions, préparation des conseils d'administration et des réunions de faculté et d'administrateurs, étude du budget courant et à venir, réponse aux demandes des vérificateurs, suite donnée aux propositions d'échanges et d'affiliations, remise de grades honorifiques, organisation d'anniversaires, cérémonies, conférences et autres fonctions publiques.

Les qualités exigées d'un bon recteur, comme de toute autre personne occupant une fonction supérieure au sein de l'institution, méritent considération : devront-ils cumuler les vertus de l'universitaire et les aptitudes du gestionnaire ou s'avérer plus administrateurs que pédagogues ? Seront-ils choisis pour leur connaissance de l'établissement ou bien parce qu'ils sont nouveaux ? Faut-il que le recteur soit nommé par l'université et choisi parmi les siens ou qu'il soit, au contraire, imposé du dehors et désigné, de façon malencontreuse, par nomination bureaucratique ou, pire, par pression politique et ingérence de l'État ?

Certaines universités comptent sur le nom de recteurs et présidents distingués pour déterminer leur orientation future. En Amérique du Nord, par exemple, nous trouvons les noms d'Eliot à Harvard, Gilman à Johns Hopkins, Harper à Chicago, White à Cornell, Agnell à l'université du Michigan, Barnard à Columbia, Folwell à l'université du Minnesota, Star Jordan à Stanford, Adams à l'université du Wisconsin et Wheeler à celle de Californie. À Salamanque, c'est à Unamuno que reviendra cet honneur. Le florilège des grands recteurs d'université n'a pas encore été rédigé.

Il existe de multiples formes d'organisation, mais on ne peut nier que la gestion universitaire souffre de ses tâtonnements sinon de ses partis pris en matière de désignation de ses dirigeants.

Nomination du recteur ou président d'université

Les trois méthodes mises en vigueur pour désigner le recteur sont à mettre en regard avec les trois types d'organisation institutionnelle qui caractérisent l'université. Premièrement, la nomination du recteur ou du président peut être la prérogative d'un conseil de direction ou dépendre également des règles juridiques, constitutionnelles ou légales qui assignent à un *cacique* la charge de nommer ou de déplacer un recteur ; elle peut être laissée aux processus électoraux associant le corps professoral, les étudiants et dans certains cas d'autres organes universitaires ; elle peut résulter des décisions prises par les *claustras* ou assemblées. En deuxième lieu, un corps d'administrateurs ou de gouverneurs désigne le recteur, ou ce pouvoir est délégué par le biais d'élections à l'échelon de la faculté.

Dans le troisième cas de figure, l'une ou l'autre des méthodes précitées (ou bien une combinaison des deux) est mise en œuvre. Par exemple, en Équateur, au Pérou et au Venezuela, l'élection du président d'une université relève des assemblées ou conseils universitaires où siègent des représentants des professeurs, des étudiants et des anciens élèves. Au Panama, il incombe au conseil universitaire, le moins représentatif de ces organes réglementaires, d'élire le président.

Le corps professoral

L'Université tire une grande force de son corps professoral, c.-à-d. de l'effectif pédagogique. Les titres reconnus dans les universités du Moyen Âge dépendaient des diplômes conférés : la *licentia docendi* autorisant l'enseignement, le « doctorat » dérivé comme le mot précédent du latin *doceo*, et le maître ou *magister* venant de la racine grecque *mag* se fondaient sur les degrés du savoir.

L'origine de ces titres et grades et le problème actuel de la formation des professeurs d'université seront traités plus loin. Pour l'instant, notre intérêt porte sur les aspects qui touchent à la place qu'occupe le corps professoral dans la gestion de l'université. Par exemple, est-il indispensable que les chercheurs soient

des professeurs compétents ? L'accent devrait-il être mis sur des éducateurs de tout premier ordre qui s'intéressent avec enthousiasme aux progrès de la recherche et qui se tiennent au courant, ou bien sur des chercheurs de métier qui s'adonnent presque exclusivement à la recherche ?

La responsabilité du gestionnaire qui permet à tout le corps professoral de développer un sentiment d'appartenance à l'égard d'une institution où les valeurs morales, intellectuelles et pédagogiques l'emportent sur tout le reste est plus importante encore que le rapport chercheurs—enseignants ou que les conditions de travail. Là où ces valeurs sont négligées, la qualité de l'enseignement pâtit indépendamment de celui qui transmet le savoir.

Un professeur ordinaire n'est pas toujours un maître à penser. Mais de quelle étoffe est fait un grand professeur et d'où vient-il ? De l'établissement qui l'a formé ou bien de l'exercice plus ou moins fortuit de sa profession ?

L'effectif étudiant

Le souci de la qualité de l'enseignement dans le cadre de la gestion pédagogique et universitaire conforte l'idée que le but de l'Université est bien d'éduquer et non seulement de préparer l'étudiant à l'exercice d'une profession. Canovic (1988) prétend que l'éducation devrait tenir compte de la subjectivité de chaque étudiant qui est, après tout, un être humain :

La subjectivité des étudiants et leur position dans le processus de l'étude n'est pas de pure forme mais bel et bien une condition caractérisée par le développement de certaines qualités acquises grâce à un effort méthodique et à l'application des grandes découvertes scientifiques. La subjectivité de l'étudiant est un problème aux multiples facettes dans lequel l'activité, l'indépendance et la création sous-jacentes deviennent les éléments dominants de l'autodidaxie et de la recherche. Il s'agit d'un processus qui commence au tout début de l'instruction et qui se poursuit tout au long du processus éducationnel. Au niveau de l'enseignement supérieur, il devrait se rapprocher de l'idéal de l'auto-éducation et de la recherche scientifique.

En tant qu'il s'accomplit comme individu, l'étudiant-sujet trouve des raisons d'être qui revêtent une grande signification et également la confirmation de sa valeur et de son utilité comme membre d'une famille. Il acquiert ainsi une véritable personnalité qui le prédispose à la croissance et à la créativité intellectuelles.

En étant attentifs à ces aspects, nous rendrons justice à la qualité des ressources étudiantes. Cela pose la question de savoir s'il convient que l'Université soit ouverte à tous ou s'il ne faille sélectionner les étudiants en fonction de leurs aptitudes. C'est le principe démocratique de l'égalité des chances d'accès qui est ici en jeu et il faut préconiser sa reconnaissance universelle. L'aspiration à l'éducation en général et à l'éducation supérieure en particulier, sur la base de cette égalité, est une revendication constante bien qu'elle soit tempérée dans les faits par des contraintes culturelles et économiques difficiles à surmonter. Même si une conception élitiste de l'Université n'est pas souhaitable, l'institution universitaire a été sélective dans le passé et continuera de l'être. Le sujet est délicat et prête à un débat passionné. S'il y a lieu de penser que l'élitisme doit être rejeté dans tous les cas, car il exclut de manière indifférente de nombreux candidats, la sélectivité trouve sa justification rationnelle dans le fait que, indépendamment d'un droit naturel, les capacités, l'effort et les circonstances placent chaque personne à un niveau différent de l'activité sociale sans que nul ne soit sacrifié (Berger *et al.*, 1985).

Les critères de qualité et de quantité au regard de l'effectif étudiant sont inséparables des notions de diversité, voire d'hétérogénéité. Carton (1983, p. 28) déclare que :

L'hétérogénéité des étudiants est évidente non seulement en Europe et aux États-Unis, même si au sein des différentes disciplines et professions elle revêt des significations nuancées. Le phénomène est devenu plus manifeste depuis les années 1960 et, même s'il diffère légèrement d'une région à l'autre, s'explique par la généralisation de l'enseignement secondaire, l'importance accordée à la formation permanente par effet des orientations socio-économiques des entreprises et la considération croissante donnée à l'avancement social que les diplômes universitaires rendent possible et le besoin de prouver à la société la maîtrise

professionnelle acquise. Le développement des relations internationales, spécialement en faveur des pays en développement, et le besoin de former un plus grand nombre de personnes à l'étude des problèmes et à leurs solutions n'ont fait que l'accentuer.

L'Association colombienne des universités poursuit en ce moment une recherche nationale sur le « profil » à facettes de l'étudiant universitaire.

C'est le critère du mérite plutôt que celui de l'appartenance à la classe possédante qui devrait présider à l'éducation. Les candidats devraient venir de tous les horizons culturels et sociaux dans la mesure où ils possèdent une préparation suffisante. D'autres arguments pourraient corroborer le principe de l'admission des meilleurs éléments.

On retrouve, à l'origine de cette discussion, une question d'ordre pratique qui a rendu nécessaire le système traditionnel du *numerus clausus*, soit dans l'absolu, soit en fonction des exigences de certaines disciplines ou professions. Cela a conduit à l'établissement d'examens ou d'épreuves d'entrée qui, dans certains pays d'Amérique latine, sont contrôlés par l'État (examens d'État). Quelle que puisse être la réponse donnée à l'aspiration bien connue à une ouverture et à un accès universels, tout processus éducatif, soit-il formel, non formel ou informel, doit se situer du côté de l'excellence.

De nos jours, le progrès des moyens de communication de masse facilite une prise de conscience active et la mobilité des étudiants qui caractérisait aussi l'Université à ses origines. Ishumi (1990, p. 12), faisant référence aux universités africaines, évoque les exemples du passé relatés par Hetland (1984) :

Que sont pour vous les noms d'Athènes, Constantinople et Tolède ? Ces centres de savoir ont attiré autrefois des gens venant de près et de loin. À d'autres époques et sur d'autres continents, il y eut des foyers d'humanisme similaires en Inde, en Égypte et jusqu'à Tombouctou, citadelle plongée dans les sables du Mali. Ces hauts lieux de la science étaient des centres intellectuels cosmopolites par essence, transcendant la notion de frontière nationale et culturelle. Nous avons tous entendu parler de ces

érudits, étudiants et chercheurs « itinérants » d'autrefois, qui parcouraient de grandes distances pour aller à la recherche du milieu scientifique le plus propice, débattre avec des collègues célèbres et trouver chez eux matière à apprentissage, incitation et réponse à de nouvelles idées. Ils n'hésitaient pas à quitter leurs maisons et leurs proches pour entreprendre des voyages longs et épuisants en quête de sagesse et de vérité.

Ishumi enchaîne en dévoilant ses propres réflexions inspirées par Davidson (1964) :

Une œuvre savante de dimensions universelles [...] aurait été inconcevable sans de longs voyages d'études comme celui qu'entreprit au X^e siècle le Perse Al Mas'udi (Abdul Hassan ibn Hussein ibn al Mas'udi) jusqu'à la côte est de l'Afrique pour y étudier les coutumes sociopolitiques et économiques des populations qui vivaient sur le sol des Zanj (de la Corne jusqu'au Mozambique actuel). On pourrait également mentionner les voyages d'Ibn Battuta (Muhammad ibn Abdullah ibn Battuta) jusqu'au Mali (Afrique occidentale) et à Kilwa (Afrique orientale), puis en Inde et en Chine au XIV^e siècle, ou ceux qu'entreprit Léon l'Africain, érudit originaire du Nord du continent noir, jusqu'à l'école de Tombouctou au XVI^e siècle, pour approfondir sa soif d'érudition et faire un compte rendu historique de la civilisation du Soudan occidental et des structures politiques et économiques de l'empire Songhaï.

À notre époque, bien qu'il ait une portée plus large et que ses objectifs soient plus variés, le flux des étudiants dans le monde perpétue les traditions anciennes en ce qu'il traduit toujours la recherche du dialogue et constitue un stimulant intellectuel. Ces deux aspects ont formé la motivation première à travers les siècles et jusqu'à la première moitié du nôtre où, en plus du sens premier, la « scolarité outre-mer » a assumé d'autres fonctions.

Lorsque la plupart des pays africains accédèrent à l'indépendance dans les années 1950 et 1960, il devint apparent que les secteurs productifs et les potentialités d'investissement se développaient à un rythme plus accéléré que la disponibilité d'une main-d'œuvre locale apte à produire les biens et les services sociaux visés. Même en fonctionnant à pleine capacité, les établissements d'enseignement établis sur les territoires des nouveaux pays indépendants étaient trop peu nombreux et dans l'incapacité de

former dans des délais trop rapprochés les cadres moyens et supérieurs nécessaires pour maîtriser et dynamiser les processus de production attendus. Dès lors, l'envoi d'étudiants à l'étranger cessa d'être considéré uniquement comme une occasion de dialogue et devint plutôt un moyen pratique de formation et de déploiement rapide de ressources humaines de haut niveau.

Dans le même temps, les enjeux liés au transfert de technologies des pays industrialisés vers les pays les moins avancés se précisaient. Dans le débat, on faisait valoir que la livraison de produits finis, de machines, d'équipements et d'ensembles n'était pas suffisante si ces transferts ne s'accompagnaient pas d'une aide responsable à la formation théorique et pratique de personnels dans les domaines clés. Sans cet autre volet, avançait-on, la dépendance des pays en développement des pays industrialisés ne serait pas seulement entière mais aurait tendance à se perpétuer.

Parmi les pays de la sous-région d'Afrique orientale et australe, le Kenya fournit un exemple classique de la tendance des étudiants à s'expatrier pour des motifs inspirés initialement par la recherche d'un dialogue culturel et intellectuel, motifs qui répondent aussi de plus en plus au souci concret du développement social et économique.

En 1988, le projet Copernicus (*Cooperation Program in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies* ; Unesco 1989c) a été créé à l'instigation de la Conférence permanente des recteurs, des présidents et des vice-chanceliers des universités européennes, avec le concours de groupes mobiles d'étudiants. Le projet vise à atteindre les objectifs contenus dans l'acronyme qui nous remémore la clairvoyance du savant polonais.

Aide aux étudiants

Les services d'aide aux étudiants font partie, au sens large, de la structure administrative de l'Université. Les activités, programmes et services créés à l'intention des étudiants entrent également dans ce que nous avons défini de structure organique. Puisque l'institution universitaire dans son ensemble a une vocation éducative, cet aspect de sa mission devrait se retrouver dans l'aide fournie aux

étudiants et inspirer les personnes chargées de sa gestion et de sa coordination.

On entend généralement par *activités* de l'Université les manifestations culturelles, sociales, artistiques ou sportives qu'elle parraine ; ses *programmes* sont conçus pour venir en aide aux collectivités urbaines et rurales pauvres ; ses *services* répondent aux besoins quotidiens de l'effectif étudiant tels que résidences universitaires, repas et soins médicaux et dentaires.

Les activités universitaires ont un rapport spécial avec la gestion éducationnelle. En analysant le milieu universitaire nord-américain, Searle (1967) identifie les centres d'intérêt suivants, que l'auteur appelle les cinq cultures qui caractérisent la vie des étudiants : culture de fraternité et de camaraderie très diffuse au 1^{er} cycle des études, culture professionnelle, culture intellectuelle et scientifique, culture politique et culture artistique. Il y a une certaine correspondance entre ces « cultures » des étudiants et les « impératifs » ou objectifs mentionnés plus tôt.

D'un autre côté, Arthur Chickering distingue sept soi-disant vecteurs de la croissance et de la maturité de l'étudiant (voir Casebeer, 1991) :

- ◆ Acquisition des compétences, c.-à-d. des qualités physiques, intellectuelles, mentales et sociales nécessaires à l'épanouissement personnel.
- ◆ Maîtrise des émotions exercée par l'individu dans son vécu social et culturel et perçue comme moyen d'éviter tout comportement intempestif et inconduite sexuelle à l'endroit des autres camarades ou même des professeurs.
- ◆ Promotion de l'autonomie comme instrument de prise en charge et d'affirmation de sa propre échelle de valeurs.
- ◆ Appropriation de son identité ou conscience de soi sur le plan physique et sexuel.
- ◆ Émancipation des relations interpersonnelles se traduisant par une attitude de respect et de tolérance envers autrui afin de

nouer des rapports mûrs et intimes avec les autres camarades et les personnes avec qui l'étudiant est en contact.

- ◆ Réalisation de ses objectifs par l'affirmation de sa vocation et d'un style de vie propre.
- ◆ Conquête de l'intégrité en tant qu'adéquation entre convictions et comportement, amenant donc une personnalisation des valeurs.

Searle ne fait pas explicitement mention de la culture physique et des sports que, par contre, Chickering classe parmi les « compétences physiques ». Le rôle éducatif de la culture physique ne semble pas faire l'objet d'un débat très passionné. Chaque université fait ce qu'elle juge nécessaire, utile et possible selon ses intérêts et ses moyens. Flexner (1930) a avivé un débat toujours en cours sur la place des sports au sein des établissements d'enseignement supérieur et des universités d'Amérique du Nord :

Un vent de folie souffle autour des compétitions sportives entre les universités [...] lesquelles devraient avoir le courage et l'intelligence d'avouer franchement que leurs problèmes se compliquent d'autant plus qu'elles donnent libre cours à l'orgie sportive conçue pour amuser et calmer la foule, formée en grande partie de ses propres diplômés. Il n'y a pas d'université en Amérique qui ait le courage de remettre les sports à la place où chacun sait pertinemment qu'ils appartiennent. Mais c'est le contraire qui se produit [...] on dépense plus d'argent dans les sports que dans toute autre activité universitaire légitime. Les étudiants et le grand public connaissent mieux l'entraîneur de football que le président ; et les professeurs sont, en moyenne, moins bien rémunérés. L'université est-elle tenue de tolérer cet état de choses ? Bien sûr que non. Mais elle fait plus que le tolérer : elle en fait la promotion « publicitaire ».

Récemment, grâce au financement de la Fondation Knight d'Akron (Ohio), un comité présidé par Theodore Hasburg, président honoraire de l'université de la Caroline du Nord et vice-président en fonction, a élaboré un « projet de réforme » du

système des sports dans les universités américaines : « Les problèmes que posent les sports dans les universités sont bien connus : trop d'argent, une ambition exagérée de gagner et trop d'indifférence à l'égard de l'éducation des athlètes . »

On traite assez peu de l'importance éducative des activités et des programmes, mais de nombreux gestionnaires s'interrogent sur les services qu'il convient d'offrir aux étudiants. Beaucoup d'entre eux sont d'avis que les étudiants ne jouissent pas seulement du privilège d'une formation professionnelle supérieure mais qu'ils exigent également des avantages innombrables.

Toutefois, un souci plus légitime et répandu est celui de la gestion et de la répartition équitable des ressources humaines et matérielles dont l'Université dispose. Idéalement, les professeurs devraient être des éducateurs au sens large du mot et partager les principes qui régissent l'Université et la façon dont elle entend ses missions et ses fonctions et dont elle les met en pratique. Les professeurs font partie de la communauté éducationnelle et, dans certains cas, des organes directeurs de l'institution, ayant même le droit de vote pour l'élection des autorités et des dignitaires.

D. Carrier (1990) invoque d'autres arguments justifiant l'importance du « personnel de soutien », aussi bien dans les universités qu'au sein des entreprises et des directions :

Les processus deviennent beaucoup plus complexes, non seulement en ce qui a trait aux instruments utilisés qui sont de plus en plus raffinés mais également à l'organisation du travail [...]. À cause de la nature de plus en plus interactive et complémentaire des tâches, la main-d'œuvre doit être considérée non point comme formée d'individus que comme le fruit d'un groupe puissant et intégré. Pour satisfaire ces besoins, il importe par-dessus tout de prendre en compte les demandes sociales urgentes. Le niveau de l'expertise dans son ensemble s'élève continuellement ; dans le même temps, les exigences des individus et celles du secteur productif convergent pour préconiser un développement sans précédent des missions de l'enseignement supérieur, aussi bien sur le plan des chiffres et des contenus que sur celui de l'environnement social, économique et international.

Ressources matérielles

La ressource que constitue en elle-même la disposition matérielle de l'Université revêt une importance manifeste. Comme l'institution, elle a évolué à travers les époques. À l'origine, l'Université n'était nullement circonscrite par une organisation physique : « Sa force réside dans sa pauvreté », affirme Rashdall (1936, vol. I) en évoquant maîtres et écoliers en quête d'un lieu de rencontre plus agréable. Il n'était pas question de « se donner rendez-vous à l'université », comme le fait l'étudiant d'aujourd'hui. Toutefois, les activités humaines exigent un espace physique et l'architecture médiévale fournit un cadre opportun avec ses cloîtres, ses églises, ses bâtisses, des lieux retirés et les pavés longeant la Seine. On raconte que le jurisconsulte Irnerius déclamait ses discours en chaire, au coin de la grande-place devant la basilique de Saint-Étienne et qu'Alberto fit de même dans la cour du *Palazzo pubblico* de Bologne.

Tout indique que, dans les premiers temps, les universités ne possédaient pas de siège bien défini. En Europe, la tendance visant à doter les universités d'une structure imaginée sur des plans d'inspiration monastique ou civile n'apparut qu'au XIV^e siècle. L'expansion urbaine médiévale vit s'affirmer le titre de « siège d'université » dont certaines villes s'honoraient. Le premier recueil de lois sur l'emplacement physique des universités prit forme dans les sept codes d'Alphonse X le Sage. Dès la fin du XV^e siècle, l'idée d'un siège universitaire déterminé fut plus largement acceptée, bien que le concept d'architecture des lieux ne s'affirme qu'avec l'apparition du style Renaissance au XVI^e siècle.

Le progrès des sciences et l'apparition de nouveaux éléments dans la structure générale et scolaire des universités nécessitait des nouveaux plans architecturaux. En Amérique du Nord, le concept de « campus » se précisa à la fin du XVIII^e siècle. En traçant le projet de l'université de Virginie, Thomas Jefferson le

définit d'« academic village ». Comme l'a décrit Turner Venable (1985, p. 4) :

Plus que tout autre, le mot « campus » résume l'emplacement unique de l'Université américaine. Lorsqu'il fut employé la première fois pour décrire le site d'une université, vraisemblablement à Princeton à la fin du XVIII^e siècle, le mot campus gardait sa signification latine et ne désignait rien d'autre qu'un champ décrivant les espaces verts qui caractérisaient déjà les écoles américaines. Charles Dickens, en 1840, fut frappé par l'apparence de Yale, avec ses bâtiments s'élevant au milieu d'un parc [...] à peine visibles parmi les arbres ombreux [...] et, après avoir parcouru l'Amérique dans les années 1930, Le Corbusier faisait observer que « chaque collège et université forme une unité urbaine en soi, une véritable cité plus ou moins étendue mais toujours plongée dans la verdure [...]. L'université américaine est un monde à part ».

De nos jours, « campus » est le mot employé dans le monde entier pour désigner le site d'une université, même s'il se trouve au cœur des villes. Mialaret et Vial (1981, vol. IV) mettent en avant le concept d'« ergonomie de l'école » dans lequel ils incluent les ressources techniques d'un campus telles que les laboratoires, les ressources servant à la technologie éducationnelle et pédagogique et les ressources informatiques.

Indépendamment de la qualité de conception d'un campus, l'élément principal demeure les personnes qu'il dessert. De même, le fonctionnement de la structure organique générale et de la structure scolaire d'une université dépend de la qualité des personnes concernées. L'administration d'un établissement est plus complexe mais aussi plus stimulante du fait qu'elle s'adresse à un public intelligent qui le fréquente justement pour cette raison. L'administration ne doit jamais avoir préséance sur les libertés de *Lehrfreiheit* (liberté d'enseigner) et de *Lernfreiheit* (liberté d'apprendre) qui sont les piliers de l'Université allemande depuis le XIX^e siècle. Cet aspect constitue une des grandes différences entre l'Université comme entreprise humaine et d'autres types d'entreprises.

Ressources économiques et financières

Un des problèmes que l'Université a connus depuis le commencement est celui de son financement et de la gestion des fonds qui lui sont propres. Comme le souligne Thorens (1992) :

L'autonomie absolue de l'Université a été mise en cause du moment où les droits de scolarité payés par les étudiants ne suffisaient plus à rémunérer les professeurs. La nécessité d'un corps professoral stable et suffisamment rémunéré et le besoin de locaux et de bibliothèques ont obligé l'Université à résider dans des lieux donnés et à dépendre du bon vouloir de l'Église et du prince.

Il y eut, au début, des autorités préposées à la collecte et à l'affectation de fonds. Après le XIV^e siècle, il devint possible de créer des fondations pour le financement des universités malgré le danger touchant les libertés scolaires (d'Irsay, 1933 ; Aigrain, 1949). De nos jours, quelques universités ont créé une fondation ayant à sa tête le vice-recteur ou le vice-président. Dans les établissements les plus grands et les plus complexes, cela a du sens. Dans les autres cas, c'est plutôt un facteur d'alourdissement bureaucratique.

Eicher et Chevaillier (1992, p. 7), dont les opinions sont partagées par Neave (1992), font valoir les arguments suivants :

Dans le monde, le financement de l'éducation traverse une crise profonde (et dramatique) [...] qui ne se limite pas au problème touchant à l'obligation de la société de fixer un seuil minimal d'éducation obligatoire pour ses jeunes. Ce minimum ne parvient pas à assurer d'une manière appropriée la formation de la main-d'œuvre dans un monde de plus en plus technicisé, où une économie compétitive exige le remplacement des processus traditionnels de production par d'autres procédés axés sur une synergie de capitaux et des forces vives. L'essor rapide de systèmes postobligatoires d'éducation n'est plus un luxe mais une nécessité pour l'industrialisation et le développement économiques. Des ingénieurs opportunément formés, des cadres, des professionnels, et des personnels de soutien technique et administratif sont essentiels à l'établissement d'industries et de services publics efficaces, et

par ricochet à la création d'emplois pour ceux qui ne possèdent que la scolarité obligatoire [...].

Au sein du système scolaire, il est temps que l'enseignement de niveau supérieur se voie accorder la priorité absolue sur le plan financier. L'éducation de base est loin de trouver une application universelle dans un grand nombre de pays moins développés [...] et, dans bien des cas, sa qualité s'est détériorée, parfois de manière radicale. Partout où cela arrive, l'éducation de base demeure une priorité et sa part dans le budget de l'éducation devrait plutôt augmenter.

Mais l'expansion et l'amélioration de l'éducation postobligatoire (EPO) sont jugées essentielles dans les pays industrialisés et semi-industrialisés et s'avère, à long terme, une condition pour le développement des pays les plus démunis, surtout en considérant que l'EPO est multiforme du fait qu'elle ne comprend pas seulement l'enseignement du degré universitaire mais également, dans de nombreux pays, le cycle d'enseignement secondaire supérieur et les options qu'offrent le postsecondaire : les instituts à cycle technique court, les collèges communautaires et les programmes de formation organisés par les industries ou les syndicats.

La crise financière qui frappe actuellement le secteur est exacerbée par la croissance exponentielle de la population mondiale et les contraintes que cette réalité fait peser sur les systèmes d'éducation. La tendance avait été prédite dans les années 1950 (Coombs, 1971) mais elle se double aujourd'hui d'une « crise doctrinale ». Eicher et Chevaillier (1992, p. 9) déclarent que :

La formidable expansion qu'a connue l'éducation dans les années 1960 a été rendue possible par le fait que la plupart des gouvernements ont injecté beaucoup de ressources publiques dans ce secteur. Ils ont réagi de manière d'autant plus positive et rapide que la théorie économique dominante de l'époque présentait l'éducation comme un investissement très rentable.

Dès le milieu des années 1970, cet optimisme excessif et la tendance irrésistible à accorder la priorité à l'éducation dans les budgets publics se refroidirent singulièrement lorsque,

conjointement avec la montée du chômage des jeunes, la capacité des systèmes d'éducation de produire des diplômés répondant aux besoins du marché du travail a été contestée, spécialement dans les pays en développement où beaucoup accusèrent les systèmes scolaires de calquer leurs programmes sur ceux des anciens colonisateurs. La capacité et la détermination des décideurs d'affecter les ressources en fonction des préférences sociales ont été également mises en doute par les nouvelles théories économiques. Toutes ces nouvelles tendances convergent en direction d'une vision plus critique de l'éducation et d'une volonté réduite d'accroître les contributions financières publiques pour son développement en rendant, de ce fait, la crise financière plus aiguë.

La « crise doctrinale » a des répercussions sur les attitudes qui se manifestent envers la planification pédagogique et l'évaluation institutionnelle. Toutefois, les trois protagonistes de la crise financière qui frappe les systèmes d'éducation sont le gouvernement, la société (y compris les étudiants) et l'institution universitaire elle-même.

En général, l'apport de l'État et du gouvernement aux universités publiques est considérable, avec une préférence dans chaque pays pour l'université dite nationale. Selon l'organisation politique d'un pays, soit-elle de type fédéral ou unitaire, les provinces, les États ou les départements contribuent de manières différentes à appuyer leurs universités respectives. Certains pays reconnaissent et d'autres ignorent totalement le droit légitime des institutions privées aux subventions. « Dans les limites de l'enveloppe disponible, il incombe au gouvernement de financer de manière appropriée le système d'enseignement supérieur [dans sa totalité] » (Unesco, 1992a). Si la justice et l'égalité entrent en jeu, les ressources humaines, matérielles et financières devraient être réparties équitablement. Il ne convient pas qu'une seule université ou un petit nombre accapare tous les moyens, car la répartition qui s'ensuit est une parodie de justice et crée des déséquilibres intolérables pour la société.

L'enseignement supérieur n'est pas seulement un devoir qui incombe à l'État. C'est aussi la responsabilité de la société en

général et des entreprises productives en particulier qui bénéficient de l'apport des diplômés formés dans les universités (Stubbs, 1990). Cette conscience sociale semble être enracinée plus solidement dans les universités nord-américaines que dans les écoles originaires d'Europe. Le *Colonial College*, fondé en 1636, s'inspirait de l'*Emmanuel College* d'Oxford. Son nom fut changé en Harvard en 1638, par suite d'une donation faite par un riche citoyen à l'institution nouvellement créée. Un autre exemple est celui de Yale où Cotton Mather suggéra à Elihu Yalek qu'un don généreux serait « beaucoup mieux qu'une pyramide d'Égypte ». Le mécénat d'aujourd'hui trouve là son origine, et les diplômés, les sociétés et les fondations y participent sans exception, stimulées par la possibilité d'allègements fiscaux.

Il serait souhaitable qu'une sensibilité sociale analogue en faveur de l'éducation, et de l'éducation supérieure en particulier, se développe dans tous les pays du monde. L'entreprise privée et les organisations non gouvernementales devraient pouvoir reconnaître et apprécier ces initiatives à l'égal d'un placement financier qui se justifie par lui-même, comme ne cessent de le rappeler les revues savantes.

D'un autre côté, l'Université a également des obligations (Unesco, 1992a) :

Il est évident que les établissements d'enseignement supérieur sont comptables de l'utilisation *efficace* et *efficiente* des ressources limitées que les gouvernements et la société mettent à leur disposition. Mais ces restrictions vont au-delà des charges financières ; elles s'étendent à l'investissement ainsi qu'à la disponibilité et à l'expertise du personnel. Des pressions considérables s'exercent ainsi sur les gestionnaires des institutions d'enseignement supérieur (y compris les cadres supérieurs), lesquels n'ont pas été suffisamment formés pour assumer ces tâches. Ici, les organismes internationaux et les institutions des pays où la fonction de gestion est plus développée peuvent venir en aide. Les premiers peuvent jouer un rôle catalyseur pour la création de *programmes de formation* en gestion de l'enseignement supérieur en apportant le savoir-faire acquis sur le plan international. Ces organismes

peuvent servir également de centres d'échanges d'information sur les problèmes de gestion.

Il devrait également exister des programmes de formation à l'intention des administrateurs des universités pour les amener à comprendre l'histoire et la nature de l'institution dont ils ont la conduite, ses missions, ses rôles et fonctions, ses structures organisationnelles et ses perspectives d'avenir. D'autres programmes sont préconisés pour assurer la formation des personnes chargées de la dotation et de la gestion des ressources matérielles, économiques et financières de l'université. Dans les deux cas, et surtout dans le second, il y a lieu de démontrer que, si l'enseignement supérieur coûte cher, il n'est nullement un luxe ; bien qu'onéreux, il constitue dans le même temps un investissement dans les ressources humaines qui façonnent le développement culturel et économique des nations. L'Université est une institution sans but lucratif et, surtout dans les pays dont les moyens sont limités, il conviendra de procéder à des aménagements selon les circonstances et de « faire plus avec moins » plutôt que de vouloir reproduire des modèles hors de sa portée (Schütze *et al.*, 1992).

D'une manière générale, Eicher et Chevaillier (1992) croient que le gouvernement et la société ont, tous deux, un rôle à jouer dans la crise de l'éducation mais qu'une « formule mixte est préférable à un financement exclusivement public ou exclusivement privé ». Ils s'interrogent donc :

Un financement mixte devrait-il comporter un système parallèle d'écoles publiques financées par les contribuables et d'écoles privées recevant leur soutien uniquement de sources privées ? Nous en sommes venus à la conclusion que le financement mixte serait avantageux aussi bien pour les établissements publics que privés.

Toutefois, deux autres questions se posent. La première a trait aux subventions gouvernementales : faut-il aider l'institution ou bien l'étudiant qui la fréquente ? La réponse dépend, bien sûr, du contexte. La deuxième difficulté concerne les subventions privées venant des sociétés ou du mécénat (ou l'aide extérieure dans les

pays en développement) et leurs modalités d'affectation. Eicher et Chevaillier (1992) croient que ces aides « devraient s'accroître dans la plupart des pays » et qu'« elles devraient être accordées en vertu d'ententes contractuelles ».

Une cinquième question concerne le coût de l'éducation pour l'étudiant, y compris les frais de subsistance pendant la durée des études. Quelle forme doit prendre cette aide : bourses, prêts ou une combinaison des deux ? La réponse à cette question n'est pas univoque.

Enfin, même en retenant une formule mixte de financement, faut-il préférer le public au privé, et dans quelle mesure ? Cela pose un dilemme auquel on ne peut répondre facilement à cause de la multiplicité des conceptions, des intérêts en jeu et des situations. « Dans les économies de marché, la concurrence entre acheteurs et vendeurs et entre les deux groupes est censée conduire à la meilleure utilisation possible des ressources disponibles » (Eicher et Chevaillier, 1992). Dans le cas de l'éducation, cependant, beaucoup de règles économiques sont tempérées par la recherche d'un équilibre entre la qualité et la quantité. Quels sont les intérêts des gouvernements ou ceux des institutions et des individus qui devraient prendre en charge l'éducation ? « Les étudiants et leurs familles n'ont aucun moyen d'évaluer pertinemment la qualité de l'enseignement. Les prestataires de services privés peuvent être tentés d'accroître la quantité [...] même si cela doit se répercuter négativement sur la qualité » (Eicher et Chevaillier, 1992). On oublie souvent que l'éducation entretient des liens privilégiés avec la culture qui est volontiers sacrifiée au profit des avantages immédiats de l'industrie et des corps de métiers. L'enjeu de l'éducation est ainsi perdu de vue et de nombreux événements, la plupart du temps imprévisibles, peuvent l'affecter (Conseil de l'Europe, 1989).

Un autre aspect concerne les droits d'inscription. L'argument en faveur du paiement de droits nominaux se fonde sur l'opinion que les gens sont enclins à n'apprécier que ce qu'ils paient, tandis qu'ils tendent à consommer sans réserve les biens gratuits, sinon à les gaspiller. Lorsqu'une tarification est établie, tout modique

qu'elle soit, la valeur du service dispensé s'accroît et l'efficacité de l'établissement est rehaussée.

La situation financière des universités est un point qui figure à l'ordre du jour de toute réunion et de tout congrès sur l'enseignement supérieur. Il est en particulier question de sources additionnelles de financement qui en dernier ressort viennent de l'État, de la société qui bénéficie de son action et de l'emploi que l'Université fait de ses propres recettes.

Il semble préférable de parler de « nouveaux moyens » qui doivent permettre à l'institution de mener à bien ses activités, de rémunérer les personnels et d'aider les étudiants à recevoir l'éducation à laquelle ils aspirent. Quoi qu'il en soit, que nous parlions de nouvelles sources de recettes ou de nouveaux moyens de financement à partir des mêmes sources, il importe de souligner, comme le fait Neave (1992, p. 4) que :

Dans l'enseignement supérieur, la question des ressources aura toujours une importance capitale pour la simple raison que tout changement dans ce domaine fait boule de neige. Modifiez le système des affectations financières et le délicat équilibre d'autorité entre les universitaires, l'administration de l'institution et l'État sera selon toute vraisemblance altéré, même s'il dépend des circonstances. C'est justement cet équilibre des forces ou le changement dans la coordination institutionnelle qui sont minimisés, ou peut-être sous-estimés, par ceux qui préconisent la diversification des sources de financement.

D'un autre côté, Neave fait également remarquer que :

Un des arguments fréquemment invoqués en faveur d'une telle diversification [des sources de financement] est qu'elle permet à l'institution de préserver un degré d'indépendance plus élevé que si elle ne dépendait que du bon vouloir du Prince. Plus elle diversifie ses sources, moins elle sera sujette au pouvoir qui la contrôle. Cela relève du bon sens traditionnel. Il se fonde sur un vieil adage qui veut que lorsque deux ouvriers courtisent un seul employeur, celui-ci contrôle les ouvriers et les salaires. Lorsque deux employeurs se disputent les services d'un seul ouvrier, c'est ce dernier qui a beau jeu. Lorsqu'une université cherche du soutien

auprès de sources multiples, elle peut imposer facilement ses conditions dans chaque cas où des intérêts entrent en concurrence.

La documentation sur les « nouvelles sources de financement » est abondante. Celles-ci peuvent être classées selon qu'elles sont mobilisées par l'État, la société ou l'université elle-même.

On note la propension à laisser une grande part de l'enseignement supérieur à l'initiative privée plutôt qu'à l'État. En outre, il a été proposé de percevoir un impôt professionnel à charge de la personne qui a bénéficié de l'éducation ou bien de l'entreprise qui l'emploie, sous réserve d'exemptions accordées pour les différentes aides à l'établissement universitaire. Parmi les autres moyens proposés pour rendre plus viable l'action publique pour le financement de l'enseignement supérieur, mentionnons la création de mécénats, l'octroi de bourses et l'affectation de biens d'État au bénéfice de l'Université et de sa gestion.

Pour ce qui concerne la participation sociale, on préconise des dons, des aides et des subventions de la part des personnes physiques ou morales, et notamment des fondations dont on a maints exemples dans le monde. Rechercher l'apport des institutions sociales et des organismes gouvernementaux est un autre moyen de garantir des entrées d'argent relativement stables, selon les circonstances.

Par-delà l'augmentation graduelle des droits de scolarité que les universités privées et publiques sollicitent à juste titre en contrepartie des services dispensés aux étudiants, les établissements d'enseignement supérieur ont la possibilité de mobiliser d'autres moyens de financement. Ils pourront, entre autres, offrir des services à l'entreprise et au grand public en organisant des cours d'éducation permanente ; conclure des contrats surtout en matière de recherche et de conseil ; produire, par exemple, des bibliographies et obtenir des redevances de transferts de technologies mises au point dans leurs laboratoires au bénéfice de l'industrie et du marché. Dans ce domaine, certains jugent utile que l'Université se transforme en une entreprise productive à son propre avantage. L'administration universitaire n'accepte pas toujours volontiers

une redistribution des recettes telle que les programmes autosuffisants comblent les difficultés de ceux qui exigent un plus grand investissement financier. La coopération sous ses diverses formes, aux échelons régional, national et international, entre les universités et avec des institutions d'autres types, constitue un moyen non négligeable de financement par le biais de la prestation de cours et de services ou de l'exécution de projets de recherche concertés.

À l'occasion, les universités entreprennent des projets spéciaux tels que la construction de nouveaux édifices, l'achat de matériel, l'établissement de centres ou d'instituts et la préparation de recueils bibliographiques. Pour ces activités, il s'avère souvent utile de procéder à une opération de relations publiques ou à l'organisation d'une campagne de financement. Ces instruments sont un puissant stimulant des relations institutionnelles et un outil indispensable de planification financière. La conclusion d'accords entre l'État, les institutions financières et les universités rend non seulement possible la réalisation des projets comme ceux qui ont été mentionnés plus haut mais facilite encore l'établissement de crédits à l'éducation au profit de l'étudiant ou du système de « remises » proposé par Friedman (voir Costa, 1991).

Koso-Thomas a élaboré un schéma analogue à celui des moyens précités de financement de l'enseignement supérieur qu'il dénomme Fonds principal de l'Université. Ses suggestions sont résumées dans Eicher et Chevaillier (1992) qui indiquent par approximation l'évaluation préalable des résultats en fonction des critères suivants : efficacité, équité, élargissement des ressources et dépenses d'administration (tableau 1). Résumons avec les auteurs (p. 31) :

Le contexte financier optimal d'un établissement d'enseignement supérieur qui, à quelques variantes importantes près, pourrait s'appliquer également au cycle d'enseignement secondaire supérieur, semble être conforme au modèle suivant : en premier lieu, *financement public* prédominant et composé de plusieurs éléments : a) subvention de base inconditionnelle garantissant aux institutions un minimum de sécurité et de continuité ; b) subventions

Tableau 1. Évaluation des différentes méthodes de financement de l'éducation.

Méthode	Efficacité	Équité	Élargissement des ressources	Dépenses d'administration
Subventions particulières aux institutions	+	=	= ou +	-
Remises aux étudiants	+	=	+	-
Droits d'inscription				
Païement de droits symboliques	+	=	+	-
Droits substantiels uniformément répartis	+	-	++	-
Droits substantiels variablement répartis	++	--	++	-
Selon le critère du recouvrement des coûts	++	--	++	-
Apport des entreprises				
Contribution à l'enseignement	+	= ou -	+	-
Services de recherche	+	=	+	-
Charges sociales	+	= ou -	++	-
Dotations et dons	=	?	+	--

Nota : ++ très bien ; + bien ; = passable ; - médiocre ; -- mauvais.

Source : Eicher et Chevaillier (1992).

particulières négociées entre chaque établissement et un ou plusieurs organismes publics et échelonnées sur une période de plusieurs années, sous réserve d'une évaluation et d'une renégociation à intervalles définis ; c) octroi de bourses proportionnelles au revenu, couvrant à la fois les droits d'inscription et l'entretien ; d) garantie de prêt aux étudiants. En deuxième lieu, *financement privé* sous forme de : a) versement de droits (droits d'inscription minimales, uniformes et substantiels) et paiement de prestations de services selon la tarification fixée librement par les établissements, à l'intérieur de certaines limites ; b) contributions de sociétés qui, dans le secteur public et subventionné, devraient se limiter au financement de l'éducation et de la formation continues, ainsi qu'à la formation pratique prévue au programme de la filière régulière et de la recherche appliquée, financement qui devrait devenir obligatoire en partie par un accroissement des charges sociales au titre de l'éducation ; enfin c) dons et dotations facilités par des aménagements de la réglementation fiscale (demeurant, à court terme, nominaux pour les pays n'ayant aucune tradition établie ; voir figure 1).

Naturellement, chaque pays doit faire son propre choix selon ses contraintes et sa position politique mais la logique de la situation présente devrait le conduire à prendre des résolutions comparables.

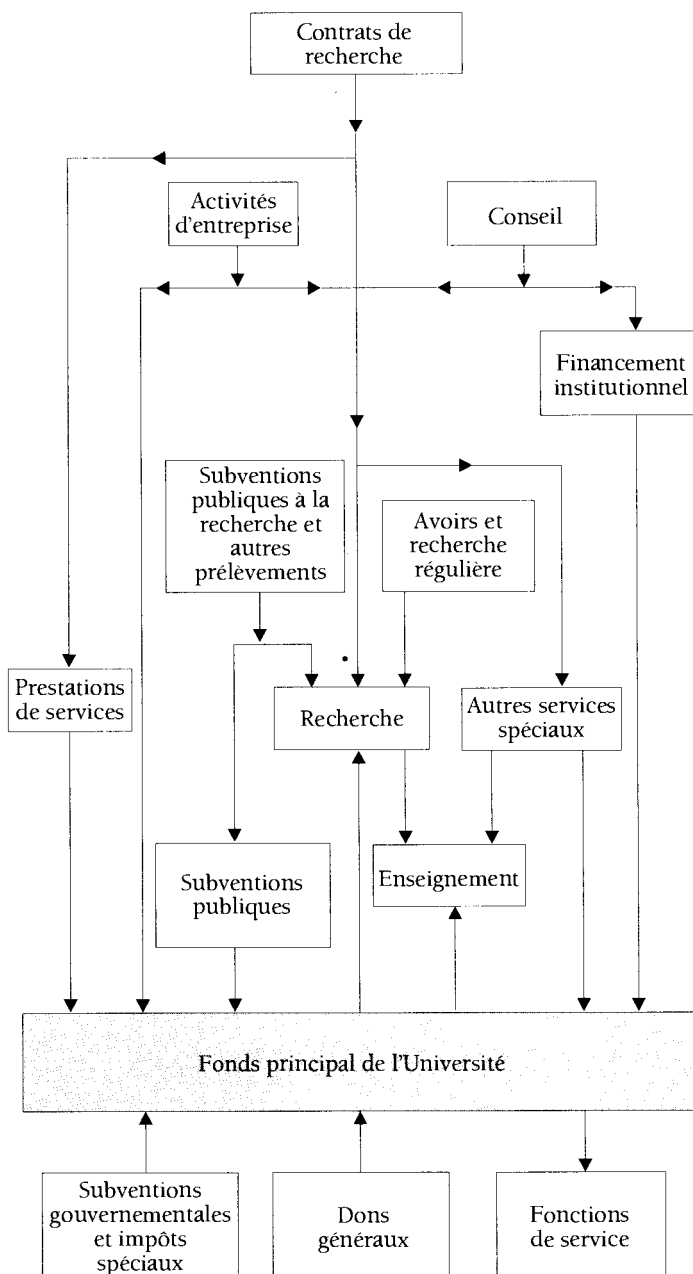


Figure 1. Propositions de financement des établissements d'enseignement supérieur.

Ces suggestions ne pourront, bien sûr, pas s'appliquer dans toutes les circonstances. Après avoir mené une recherche approfondie et avoir obtenu une vision claire en s'appuyant sur l'évaluation des résultats obtenus, chaque université devrait choisir les voies les plus prometteuses. Eicher et Chevaillier (1992) indiquent que :

Tout bien pesé, la diversification des sources de financement des institutions d'éducation postobligatoire est une possibilité distincte mais n'est pas sans conséquences sur leur organisation. La diversification a généralement pour effet de consolider leur autonomie mais, l'unanimité étant plus difficile, elle présuppose également une gestion mieux contrôlée.

Il importe donc de souligner que le fait de modifier les sources de financement affecte fortement le fonctionnement du système dans son ensemble ou celui de chacune des institutions membres. Les effets des différentes innovations introduites dans un système donné peuvent être évalués d'après quatre critères.

Efficacité et équité sont les deux éléments traditionnels de l'économie de bien-être. Un *élargissement des ressources* éventuel définit la capacité de mobiliser de nouvelles ressources par l'adjonction de catégories d'autres bailleurs de fonds ou par un apport accru de ceux qui contribuent déjà. Mais de nouveaux modes de financement peuvent occasionner des dépenses d'administration susceptibles de réduire l'apport net. Si nous considérons, par exemple, un système financé principalement par des subventions inconditionnelles aux institutions, les effets moyens des principales innovations financières peuvent être résumés au tableau 1. Dans certains cas, le résultat ne peut être prévu sans connaître avec plus de précision la manière dont les changements sont mis en œuvre.

Aucune des sources mentionnées n'a reçu une cote élevée d'après chacun des quatre critères. La même conclusion serait tirée en utilisant un arrangement différent. Une double constatation s'impose : premièrement, le choix final dépend de l'importance que le décideur final accorde à chaque critère ; deuxièmement, une combinaison de moyens est, dans la plupart des cas, préférable à une source de recettes non différenciée.

Comme nous l'avons vu précédemment, Neaves partage cette théorie.

FONCTIONS DE L'UNIVERSITÉ



Nous avons déjà abordé deux des trois concepts auxquels on a fréquemment recours pour définir les fonctions ou missions de l'Université. Considérons-les maintenant sous l'aspect de l'administration en place.

Nous nous référons aux fonctions de recherche, d'enseignement et de service. On présume que l'institution a conscience de la portée de sa mission et qu'elle a l'intention de la mener à bien en développant ces trois aspects clés et leurs liens mutuels en accord avec les principes régissant son gouvernement.

La fonction de recherche

Dans les universités, la recherche est administrée à des fins différentes : développement scientifique, politique de la recherche scientifique ; domaines de recherche, sélection et maintien des filières de la recherche universitaire ; recherche technologique ; perfectionnement de l'étudiant en tant que chercheur créatif. Certains de ces thèmes sont liés aux fonctions que chaque université confère à ses facultés, ses instituts et ses centres. Toutefois, la recherche technologique et le perfectionnement de l'étudiant exigent qu'on y apporte une attention particulière.

Technologie

En tant qu'institution, l'Université devrait faire une grande place au concept de technologie et à ses exigences, effets, opérations et implications. La technologie peut se définir comme la science des arts industriels. Mais l'industrie, à son tour, signifie diligence extrême dans le travail créateur et utilitaire. La technologie est donc une science du savoir-faire. Elle est l'application de la science aux techniques ou science complétée par l'action et vice-versa. Les expressions technoscience et sciences et technologie impliquent

une conjonction des deux domaines, ayant la technologie pour résultat.

« La technologie a été définie comme l'application de la science aux techniques. Il s'agit, en d'autres mots, d'une science appliquée » (Goffi, 1988). Toutefois, Goffi présente aussi la définition de J. Beckmann (1777) qui conçoit ainsi la technologie :

Une technique qui s'avère efficace profite du progrès des sciences, mais comme une étude rationnelle et méthodique des procédures techniques. La technologie est la science qui établit le traitement des produits naturels ou la connaissance des « arts et métiers ». Au lieu de montrer seulement comment les enseignements et les procédés courants transmis par le maître trouvent application dans les ateliers de production, la technologie éclaire sur l'ordre méthodique qui, au travers de principes effectifs et d'expériences confirmées, nous permet de trouver les moyens d'atteindre au but fixé et d'expliquer et de tirer parti des phénomènes qui se manifestent durant les traitements.

Goffi poursuit : « Dans la première définition, la technologie est un type particulier de technique (une technique *scientifique*). Dans la deuxième, la technologie *prend les techniques comme objet d'étude* (c'est la science des techniques) ». Toutefois, « ces deux approches semblent se compléter plutôt qu'elles ne s'excluent, car elles se rapprochent par le rejet commun d'une notion de technique répétitive plus ou moins efficace où les méthodes du maître seraient remplacées par les calculs de l'ingénieur ». En outre, « si la technologie est de la science appliquée, il y a également *circulation* de la science en direction des techniques et vice-versa ». Selon les termes employés par Daumas (voir Goffi, 1988), « la technologie se situe entre la science et la technique et se distingue par leur interpénétration ». En outre, « il serait absurde de penser que le développement des techniques sera systématiquement assujéti au développement des sciences. Les techniques, même de nos jours, ne sont pas seulement les applications des sciences comme si ces dernières les avaient toujours précédées ». Au cours des siècles passés, les sciences « sont largement redevables des techniques, et cela se produit encore aujourd'hui ». Bref, dans

l'échange entre sciences et techniques, les secondes ont souvent eu l'initiative (Vessuri, 1991).

On a le sentiment que la technologie touche à l'essence et au mouvement du vivant. Elle est au fondement de l'évolution des êtres et des choses, de leur pulsion à produire et à se reproduire, des comportements qu'elle tend à expliquer.

Dans son étymologie même, le mot technologie se rattache à une réalité physique ou mécanique. Mais on ne saurait négliger la sphère des êtres vivants et organiques et des organismes humains et animaux d'où procèdent les technologies biologiques et médicales. De plus, la technologie peut avoir trait aux comportements humains collectifs et individuels, car bien que liée aux sciences de la nature, elle a déjà été enracinée dans les sciences sociales et humaines où il est courant de parler de technologies éducationnelle, sociale et politique.

Le philosophe Ismaël Quiles (1984, p. 43) décrit les deux sens physique (ou mécanique) et biologique du terme de la manière suivante :

Les choses matérielles s'imposent à moi d'une façon telle qu'il ne m'appartient pas de les modifier. Je dois donc les prendre pour ce qu'elles sont, car dans le cas contraire elles n'obéissent pas à mon désir [...]. Pour aussi profonde et merveilleuse que soit la percée de la science et de la technologie dans l'utilisation de la nature, l'homme ne peut en modifier qu'une portion insignifiante, et ce, toujours dans le respect des lois de la nature dont il tire avantage. Nous transformons la nature en utilisant ses propres lois.

Toutefois, bien que l'assise de la technologique soit scientifique, elle est toujours d'ordre pratique. Quoique certaines techniques ou explications puissent se distinguer par leur simplicité, une technologie comporte une certaine envergure ou importance. Il est tout à fait courant de parler de grands projets scientifiques et de haute technologie, ce qui conduit à penser qu'il doit y avoir des techniques mineures ou intermédiaires et, pour tout dire, des techniques simples. Dans le monde non scientifique nous poursuivons les mêmes voies simples, traditionnelles et évidentes par lesquelles l'humanité soumet et utilise les forces naturelles et la

matière, sans les employer à des fins spectaculaires et sans les modifier de manière significative. Cela est à l'opposé de ce qui se produit dans le domaine de la mégascience, de la haute technologie et des nouvelles technologies qui, toutes, entraînent des changements importants.

Recherche et développement

Considérant le caractère pratique du pouvoir technologique de la connaissance humaine, l'expansion et l'omniprésence de ses effets sont directement proportionnels à l'ampleur et à la dimension de la technologie. Ces effets sont indissociables des concepts de changement et de développement, avec un accent inévitable sur le pouvoir économique. La technologie a bouleversé les schémas organisationnels et socio-institutionnels et les modèles de gestion (Pérez, 1991).

Pour cette raison, recherche et développement (R-D) est une locution associée fréquemment aux prétendus grands agents technologiques. Ceux-ci ont conduit aux progrès de l'astronautique ou cosmonautique, à ceux de l'électronique et de l'informatique ainsi qu'à la maîtrise et aux transformations de la chimie macromoléculaire, de l'énergie nucléaire et du génie biologique. Certains de ces grands agents ont été malencontreusement mis au service de l'industrie des armes de guerre avant de contribuer tous, d'une certaine manière, à la technicisation de la vie et des comportements individuels et collectifs, que ce soit sur les plans culturel, social ou politique. Cela est vrai non seulement dans les pays producteurs de technologie mais aussi chez ceux qui importent les produits technologiques.

Technologie, science et éducation universitaire

Alvarez (1991) et Biljanovic (1988) traitent tous deux de la technologie et de son rapport à l'éducation et au développement

de l'Université. Alvarez décrit ainsi la relation entre savoir et pouvoir :

L'histoire récente des conflits internationaux et l'apparition soudaine de nouveaux pôles de pouvoir dans le monde, ainsi que la mutation qui se produit dans tous les domaines de l'existence sous la poussée de la science et de la technologie, dépassent toutes les prévisions que les philosophes et les historiens ont faites dans le passé au sujet de l'importance du savoir comme source du pouvoir.

Le centre de gravité de l'économie se déplace inexorablement de la production de biens aux activités liées aux services, à l'information, à l'innovation technologique et, en général, à l'utilisation accélérée de la connaissance.

Une des leçons tirées à l'issue d'un demi-siècle de lutte pour le développement du tiers-monde est que le succès obtenu par certains pays est attribuable plus à des politiques appropriées, aux capacités institutionnelles, à la compétence humaine, à la flexibilité et à la stabilité qu'à l'abondance de ressources naturelles ou à leur situation géographique.

Aristote serait médusé de constater, dans la société, les potentialités infinies de la *connaissance pratique* qu'il distinguait de la *connaissance intellectuelle* subordonnée à sa fin dernière. Alors que ce deuxième type de connaissance est un savoir qui a sa fin en lui-même, la connaissance pratique serait orientée vers la production de certaines réalisations (les techniques, par exemple) ou tendrait à la justesse d'une action (la formulation d'une politique). Outre celui de l'intelligence, la connaissance pratique appelle le secours d'autres facultés de l'esprit, tels que la faculté d'agir ou de produire (capacité d'entreprendre) et le désir d'agir. La confirmation d'une théorie ne peut être le véritable critère d'évaluation de ce type de connaissance, qui incite à agir utilement sur les choses et les êtres. Ce concept préfigure nos méthodes modernes de recherche appliquée et de recherche opérationnelle et rend compte de l'accent croissant que mettent les institutions les plus diverses sur l'utilisation de la science.

Les sociétés avancées et les gouvernements les plus progressistes du monde consacrent de plus en plus de ressources aux projets de recherche et développement, tandis que les centres de

recherche et de formation s'engagent plus loin dans des activités qui excédaient traditionnellement leurs attributions, ce qui aura pour effet d'ouvrir de nouvelles convergences entre savoir et pouvoir dans un sens plus large.

Quant à Biljanovic (1988), il écrit :

Le développement technologique d'aujourd'hui se caractérise principalement par le déplacement des techniques classiques, axées sur les matières premières et l'énergie, vers les nouvelles technologies axées sur la matière grise. Cette tendance donne à la connaissance l'importance stratégique qu'avaient autrefois les minerais et le pétrole. La connaissance devient un facteur dominant du développement technologique. La connaissance est aussi le produit de la recherche scientifique et des activités éducationnelles. Or, ces deux activités sont naturellement liées aux universités. Les universités sont donc directement responsables du développement technologique dans chaque pays. Cette responsabilité existait dans le passé mais c'est aujourd'hui qu'elle prend tout son relief. D'un autre côté, la connaissance de type reproducteur propre à l'âge des techniques classiques est remplacée par la connaissance créatrice typique de l'âge de la haute technologie. Cette réalité impose aux universités une transformation en profondeur. Le modèle de l'Université nouvelle devrait être construit autour du triangle technologie-éducation-science et des mécanismes susceptibles d'articuler ce triangle devraient être mis en place.

Ces évolutions peuvent se traduire par la récupération, l'amélioration, la modification ou la transformation des technologies à l'avantage de la société ; la création de technologies originales ou calquées sur d'autres modèles ; l'innovation, qui a pour effet d'introduire des éléments nouveaux dans des technologies existantes ; l'adoption, l'adaptation ou l'appropriation de technologies étrangères. Voilà autant de transferts technologiques possibles d'un lieu à l'autre, d'un support à un autre ou d'une culture à une autre.

Toutefois, l'opération peut aussi signifier le transfert de l'invention technologique d'un laboratoire ou d'un atelier vers l'industrie, et de cette dernière au marché. Dans ce sens, les

universités, les entreprises et les autres intervenants de la société utilisent la technologie pour travailler de concert à la promotion de nouvelles entreprises et à la création d'emplois (Hull, 1991).

Le concept de « mixage » a été enfin mis de l'avant. Il y a quelques années, E.F. Schumacher (1989) montrait comment on pouvait avoir recours à des techniques simples là où une technologie plus complexe poserait des difficultés. Umberto Colombo (1985) se déclarait en faveur du « mixage technologique » qui alliait la tradition à la performance rendue possible par les nouvelles technologies.

Les opérations technologiques sont très diversifiées et il peut être difficile d'achever la bonne combinaison de techniques simples et traditionnelles et de technologies de pointe, de telle sorte que le puissant et le nouveau ne détruise ce qui est petit et simple. Il existe des techniques et des technologies qui se classent dans une catégorie intermédiaire et qui s'avèrent utiles et nécessaires même dans les régions du monde les plus développées.

Implications éthiques de la technologie

Pour conclure ce survol de la technologie, il nous faut considérer les implications éthiques des missions éducatives de l'institution universitaire (Ortega y Gasset, 1965). La science et la haute technologie ne sont plus moralement neutres, car leur progrès produit des effets aussi bien bienfaisants que néfastes. Nous devons faire nôtre le point de vue d'Ortega y Gasset (1965) :

À commencer par la bombe atomique jusqu'aux défis que posent les technologies d'aujourd'hui, la communauté scientifique et la société tout entière entreprennent de mettre en question l'apparente neutralité éthique dont se pare l'effort scientifique.

Par-dessus tout, le présent et l'avenir de la vie humaine et tout ce qui la soutient sont liés aux progrès de la science et de la technologie. Dès les origines, l'enjeu de la science et de la philosophie est la vie même de l'univers et c'est la reconnaissance et le respect de la valeur de la vie qui ont fait passer l'humanité de la barbarie à la civilisation.

S'il ne met pas directement en péril la vie humaine, le progrès technologique nuit souvent à l'écologie et menace le milieu qui soutient la vie. Le tort infligé au tissu de l'unité biologique de l'univers est tel qu'il sera difficile de rétablir son équilibre vital. L'humanité a le devoir de préserver ce qui lui a été légué en faveur du droit des générations à venir. Cette réflexion nous amène à penser que la science et la technologie doivent avoir une dimension religieuse. Arheim et Brungs (1992) déclarent :

En tant que réflexion sur Dieu qui se révèle à l'Homme et qui, partant, « révèle l'Homme à lui-même », la théologie a quelque chose en commun avec la technologie. Elles nous incitent, toutes deux, à réfléchir sur le but ultime de nos existences et à y consacrer consciemment nos efforts [...]. La théologie d'aujourd'hui peut bénéficier du nouveau regard que la science et la technologie posent sur les réalités terrestres et qui aidera à comprendre avec une nouvelle profondeur le sens de la révélation divine. Les technologues ont pleinement le droit de s'attendre à ce que la théologie réponde aux questions du sens et des finalités de la technologie, de sa place dans les aspects plus vastes de la vie humaine et des services qu'elle doit rendre à l'humanité. Les questions sur les effets humanisants ou déshumanisants de la technologie et sur la signification ultime de l'aventure technologique, au-delà de ce qui peut facilement devenir un accomplissement autodestructeur, doivent trouver une réponse à la faveur de l'effort concerté du savant, de l'ingénieur, du philosophe et du théologien [...]. Puisque toutes ces disciplines révèlent différents aspects de l'homme, elles peuvent se compléter et s'enrichir mutuellement. Si l'humanité et son avenir sont menacés dans leur existence par la technologie d'aujourd'hui, comme beaucoup le prétendent, il devient impératif d'un point de vue logique et moral de s'écouter et de collaborer pour réduire le danger.

La technologie est pleine de promesses et un irréversible signe des temps. Toutefois, bien qu'elle puisse nous aider à vivre, elle peut être également source d'affrontements et de peur. Là où les techniques prennent le dessus, dit-on, le danger s'accroît, dans le sens le plus menaçant du terme ; mais là où est le danger, le remède pointe.

L'institution universitaire devrait avoir conscience de la complexité et de la hauteur de sa mission, ainsi que de la délicatesse de la tâche et de la diligence avec laquelle elle doit s'acquitter des fonctions de recherche et de service, d'un point de vue critique, politique et national. Elle doit être également imprégnée de sa mission auprès de la population, source de la production scientifique.

Technologie et éducation sont des sujets controversés (Unesco, 1989a). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont une portée encore plus ample de ce que la Renaissance ou l'Encyclopédie ont signifié pour le siècle des lumières. Elles affectent le développement socio-économique et devraient, de ce fait, être accessibles à toute la population en tant que nouvel élément culturel et faire partie du registre pédagogique et préparatoire des universités. Dans le même temps, il faut observer que les coûts élevés de l'avancée rapide des technologies augmentent les disparités même dans les pays qui les produisent et les contrôlent et qu'ils accentuent l'écart entre les pays développés et ceux en développement.

La fonction d'enseignement

La fonction d'enseignement de l'Université est inséparable de la tâche éducationnelle et développementale de laquelle se fixe des buts plus élevés. Étant l'étape et la composante la plus élevée du système officiel d'éducation, l'Université offre le plus haut niveau d'éducation.

On ne saurait concevoir une éducation qui se contente de moins. Elle devrait d'ailleurs tendre à l'excellence dès l'école primaire et secondaire. L'Université devrait imprimer le dernier élan vers une ascension continue du processus éducationnel. L'enseignement et la mission pédagogique de l'institution universitaire en vue d'une éducation intégrale de la personne doivent s'inspirer des considérations qui suivent. La fonction d'enseignement n'est pas limitée à l'apport quotidien des disciplines scientifiques. Elle doit ouvrir l'enseignement à la discipline de

l'intelligence comme à la discipline de la vie intellectuelle, sans contraindre celle-ci dans les limites de l'apprentissage d'une « science » qui serait étrangère à ses répercussions. L'enseignement devrait déboucher sur un savoir unifié compatible avec les buts éthiques qui justifient le développement des sciences et fournir à l'étudiant, selon les termes de Morin (1982), les données suivantes :

Les sciences humaines tiennent peu compte des caractéristiques physiques et biologiques des phénomènes humains. Les sciences naturelles ont des liens ténus avec la culture, la société et l'histoire. Les sciences sont apparemment indifférentes à leur responsabilité envers la société. Les sciences progressent sans savoir les principes cachés qui justifient de leur labeur. Les sciences ne savent pas de ne pas savoir [...].

Pour cette raison, une prise de conscience s'impose : il est temps de prendre en compte la complexité de la réalité, dans ses composantes physique, biologique, humaine, sociale et politique, et la réalité de la complexité. Le moment est venu de savoir qu'une science de la réflexion appartenant à la sphère privée et une philosophie purement spéculative ne suffisent plus. Conscience privée de science et science sans conscience sont mutilées et mutilantes.

L'épanouissement culturel des étudiants ne les rend pas seulement bénéficiaires implicites et admirateurs de valeurs culturelles, mais promoteurs d'une culture englobant les dimensions personnelle, sociale et nationale. L'éducation signifie plus que l'absorption de doses mesurées d'« éducation générale » tellement chères au système d'éducation nord-américain. Cela s'est confirmé, à l'instigation de l'université Harvard, depuis le XIX^e siècle jusqu'à sa proposition tout récente d'un « tronc commun » (Keller, 1982). L'étudiant devrait plutôt recevoir une éducation libérale qui permet une maîtrise totale de son potentiel humain et un amour désintéressé de la vérité. Le concept de connaissance intégrale proposé par John Henry Newman (1852 ; voir aussi Cameron, 1979) rend bien compte de cette démarche.

La préparation de l'étudiant à l'exercice d'une profession ne devrait pas se limiter à satisfaire les exigences posées par l'organisation et la division du travail. Tel est l'engagement que l'Université a assumé presque insensiblement depuis la Révolution industrielle ; aujourd'hui, il est simplement devenu plus entier par suite des tendances affirmées dans les études et les projets récents en matière de ressources humaines. L'éducation d'un étudiant ne devrait pas consister en des projets conçus uniquement en vue de l'exécution de certaines tâches, sans égard au développement spirituel, intellectuel et moral de la personne. L'Université peut répondre aux besoins de la société en général et de l'entreprise en particulier en formant des hommes et des femmes ayant une personnalité bien développée.

Un grand soin doit être apporté à mettre en valeur les dons et les qualités personnelles et à créer des habitudes qui servent la cause de la justice. L'Université doit tenter de faire le lien entre le développement intellectuel et culturel et une attitude empreinte d'altruisme. Le précepte universel et pluriséculaire veut que l'on donne à chacun ce qui lui revient de droit et que l'on respecte ce droit humain. Il est loisible de dire que la liberté personnelle finit là où commence la liberté du voisin. Le fondement du développement politique que l'institution universitaire est tenue de promouvoir dans le cadre de sa fonction éducative est donc la pratique de la justice dans le respect des droits individuels et communautaires.

Bref, l'Université remplit une mission éducative qui n'est pas limitée à la simple prestation des cours énumérés dans ce qu'il est convenu d'appeler un programme d'études établi obéissant à un calendrier bien défini. Cette mission va bien au-delà. Un autre programme, moins visible, sous-tend l'engagement éducatif de l'Université dont la tâche, ô combien indéfinissable, est de transmettre un enseignement pénétrant et intégral.

Certains professeurs manifestent l'intention « ontologique » d'ouvrir à la personne la possibilité d'apprendre à être et à devenir, d'autres le souci d'œuvrer au plus près des capacités intellectuelles, étendues et créatrices de l'étudiant : apprendre à apprendre, à

comprendre, à créer et à produire. Cela englobe les nuances sociales de l'éducation telles que l'apprentissage de la coexistence avec autrui et avec la nature qui est la base de toute vie, ainsi que l'acquisition de l'esprit d'adaptation et de l'art de diriger. Citons, finalement, la découverte de la transcendance morale et éternelle des facultés et des actions humaines.

Pédagogie de l'Université

Nous utilisons à bon escient l'expression « pédagogie de l'Université » (Beridze, 1990) bien qu'elle soit inadéquate, car elle est « étymologiquement absurde et ne couvre pas toute l'extension » d'une matière aussi importante (Unesco / CEPES, 1985). Aussi, des auteurs comme Knowles (1969, 1985) préfèrent employer le néologisme « andragogie ».

La représentation des types pédagogiques dans les universités, liée de près à la qualité des ressources professorales, est déjà très apparente dans les sessions d'enseignement des anciennes écoles et de l'Université naissante de l'époque médiévale. Plus tard, ces modèles aboutiront aux séminaires d'enseignement et de recherche des universités de Halle et Göttingen, au XIX^e siècle (Paulsen, 1906).

Bien que le grand nombre d'étudiants rendent l'enseignement en séminaire plus ardu, l'Université devrait privilégier les séminaires d'enseignement et de recherche parce qu'ils comptent parmi les méthodes pédagogiques les plus efficaces. Ils aident en effet à unifier la recherche et l'enseignement et à stimuler l'apprentissage et le développement personnel (Tot, 1988).

En général, les professeurs d'université sont de plus en plus enclins à reconnaître qu'ils doivent avoir une double compétence : compétence scientifique dans leurs domaines respectifs, puis compétence pédagogique, ou plutôt psychopédagogique et éthique (Unesco, 1990f). D'un autre côté, cependant, on fait valoir que des obstacles subjectifs et objectifs confirment les prévisions de Jean Demal, président de l'Association internationale de pédagogie universitaire, à savoir : « À ce jour, nous pouvons remarquer

que la formation pédagogique des maîtres est en raison inverse du niveau auquel ceux-ci enseignent, en allant de l'école primaire jusqu'aux établissements d'enseignement supérieur » (Unesco / CEPES, 1985).

« Bien que d'une manière générale l'autodidaxie caractérise la pédagogie de l'Université » (Carton, 1983, p. 30), la formation pédagogique appelle une attention soutenue sauf lorsqu'elle a fait l'objet d'une recherche et d'une formation spécifiques, le cycle supérieur par exemple. Rodek (1988) propose à l'attention ces points de vue :

L'école et l'étude organisée sont actuellement à la croisée des chemins. Nous sommes témoins d'une transformation de plus en plus manifeste du système scolaire, car dans la société de l'avenir, l'école et l'université ne seront pas et ne peuvent pas être les seuls endroits où l'on étudie.

Une notion plus large de l'étude comme pratique tend à vider de sens le concept traditionnel d'instruction. Elle se définit par des expressions du type : de l'étude dirigée à l'étude autonome ; de l'étude en classe à l'étude hors-les-murs ; de l'étude sous stricte surveillance à l'étude libre ; de l'étude des jeunes années à l'étude permanente ; de l'étude adaptative à l'étude active, de l'étude individuelle à l'étude sociale ; de l'étude à dimension nationale à l'étude à dimension mondiale.

Alors que l'étude traditionnelle est orientée principalement vers une étude dirigée où l'enseignement est central, le nouveau concept d'étude ne prend appui sur l'orientation et l'enseignement que dans la mesure où ils sont une fonction de l'étude indépendante, un élément de l'apprentissage de l'étude. Dans l'état de choses actuel, nous devrions insister sur des études tournées vers l'avenir et qui seront mises au service de l'homme et de la société (étude active). Les nouveaux moyens de l'information et de la communication peuvent apporter un concours significatif aux études actives. Leur application en pédagogie ne vient pleinement en évidence que dans le contexte d'études innovatrices et actives.

Ce n'est pas seulement l'Europe qui compte une longue tradition dans l'organisation de séminaires sur la pédagogie de

l'Université. « La formation du personnel de l'enseignement supérieur qui, pendant quelque temps, a été menée à bien dans les pays anglophones s'est étendue au pays de l'aire francophone, sur l'exemple du Zaïre et de la Côte d'Ivoire » (Unesco, 1991a). Taiwo (1991, p. 3) affirme :

En pédagogie, par exemple, on a observé une certaine réorientation de l'attitude des professeurs universitaires à l'égard de l'enseignement. De son côté, l'administration a, dans une certaine mesure, eu à cœur d'appuyer financièrement la modernisation des techniques d'enseignement au niveau universitaire, consciente qu'elle était du besoin d'améliorer l'enseignement et de mettre en valeur les compétences des maîtres en vue d'obtenir de meilleurs résultats auprès des étudiants et en accord avec les pratiques des pays avancés où des programmes d'internat ont été créés régulièrement depuis le début du siècle.

Taiwo évoque le cas de l'université d'Ife au Nigéria (aujourd'hui l'université Obafemi Awolowo) :

Ce fut peut-être la première université d'Afrique de l'Ouest, et probablement de tout le continent, qui a su organiser à l'intention des nouveaux chargés de cours et professeurs un cours d'orientation semestriel [...] expressément conçu pour familiariser les nouveaux venus avec le programme commun d'enseignement [...]. [Il] comprenait un examen détaillé des objectifs des facultés et des départements en regard d'un débat sur l'organisation des cours et des visées didactiques de l'université.

En raison de son attrait, l'expérience d'Ife a été reprise par beaucoup d'universités africaines, par exemple celle d'Abidjan (Côte d'Ivoire), et dans d'autres pays : Botswana, Lesotho, Swaziland, Zambie et Tanzanie (Taiwo, 1991). Taiwo (p. 6) ajoute :

Outre les efforts déployés par les universités africaines pour améliorer la qualité de l'enseignement de leurs chargés de cours, une autre réforme audacieuse mérite d'être citée, à savoir l'application de technologies à l'enseignement en vue de faciliter l'apprentissage. Les techniques d'enseignement ont été modernisées dans nombre d'universités africaines au cours de la dernière

décennie, au point de pouvoir réellement dire que la technologie a révolutionné la pédagogie et d'amener à conclure que l'enseignement s'est en quelque sorte « gadgétisé ». Les alvéoles des laboratoires de langues et les installations en circuit fermé sont de règle. Parmi les installations que l'on retrouve fréquemment dans les murs de nombreuses universités d'Afrique, il y a le studio de télévision éducative et le théâtre de photographie et de cinématographie, sans compter les magnétoscopes, lecteurs et rétroprojecteurs. Ces gadgets et d'autres nouveautés du même type sont si communs que beaucoup d'universités ont institué des services chargés exclusivement du matériel pédagogique.

Au III^e Atelier international sur le progrès pédagogique en Amérique latine et dans les Antilles, tenu à La Havane en septembre 1989, la pédagogie de l'Université était au cœur du débat. On observait, parmi d'autres facteurs, « une croissance et une transformation inhabituelles des centres universitaires » ainsi que « l'essor et la démocratisation de l'enseignement supérieur » qui devrait aller de pair avec la « qualité ». Un tel phénomène exige que le professeur élève le niveau de ses connaissances en se tenant constamment au courant et en se perfectionnant. Il doit également veiller à ce que le processus d'enseignement-éducation repose sur une base scientifique solide en utilisant des méthodes qui facilitent l'apprentissage de la part de groupes hétérogènes d'étudiants (Unesco / REDESALC, 1989).

L'Atelier de la région Asie-Pacifique sur l'organisation et la gestion des sections universitaires d'enseignement-apprentissage tenu en 1988 à l'université Tribhuvan de Katmandou, au Népal, (Unesco 1989d ; voir Adams, 1987) est parti d'un principe clair : quasi universellement, les membres du personnel universitaire ont, à des degrés divers, une double charge de recherche et d'enseignement à laquelle l'Université devrait préparer ses professeurs, car la question n'est plus de définir la nécessité du perfectionnement du corps professoral mais de savoir comment on peut y parvenir.

On a voulu justifier l'urgence d'un tel objectif (Unesco, 1989d, p. 3) :

Dans le contexte agité de l'enseignement supérieur, qui se transforme à vive allure, les universitaires eux-mêmes sont soumis à de fortes pressions pour qu'ils contribuent à l'accroissement et au progrès des connaissances dans leurs domaines respectifs, qu'ils assument le leadership intellectuel autour d'eux et fassent en sorte que leurs cours et programmes répondent aux besoins de développement de la société qu'ils desservent. Les effets conjugués de ces pressions ont mis en lumière l'urgence d'un perfectionnement professionnel continu des personnels d'enseignement. Il est désormais admis que l'accroissement des connaissances dans la plupart des domaines est tellement accéléré que les facultés universitaires sont placées partout devant la nécessité de devenir meilleures et de se renouveler constamment.

Nonobstant l'opinion diffuse que tout ce qu'on exige d'un professeur ordinaire est une bonne connaissance de sa matière, il faut préciser que l'enseignement lui-même est en passe de devenir bien plus complexe et exigeant. Les étudiants, soucieux de réussir et de progresser grâce à une bonne éducation, réclament des formateurs un enseignement approprié, moderne et sans faiblesses. Les méthodes d'évaluation sont devenues plus sophistiquées et s'appuient de plus en plus sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs de l'apprentissage. Les nouvelles technologies ont influé sur l'enseignement : introduction de la vidéo et de l'ordinateur, programmes d'apprentissage personnalisés et même éducation à distance. Tous ces facteurs s'additionnent pour compliquer singulièrement la tâche des professeurs qui sont déjà touchés par des budgets stagnants ou en baisse, des amphithéâtres surpeuplés et des programmes changeants.

[En conséquence,] reconnaissant la nécessité que les structures prennent en compte le perfectionnement du personnel enseignant, les institutions de la région ont mis en œuvre de nombreux programmes qui, même s'ils diffèrent par le détail, ont néanmoins le souci commun de l'amélioration de l'enseignement et des résultats de la recherche et qui ont à cœur d'évaluer le rendement du corps enseignant et d'accroître la capacité d'apprentissage des étudiants, sans compter la qualité de la recherche et de l'investigation institutionnelles, la sensibilisation à l'information et à ses

canaux, l'entretien d'un centre de ressources et la mobilisation des moyens.

Les voies adoptées par les institutions pour faciliter le perfectionnement du personnel universitaire sont multiples. Réduites à l'essentiel, la plupart de ces approches entrent dans une de ces deux catégories : elles s'appuient sur l'action d'un individu ou d'un petit groupe agissant à l'instar d'un comité ; elles se déterminent à partir d'un centre, d'un département ou d'une section structurés de manière formelle.

Dans le premier cas, qui se fonde sur l'apport du groupe ou de l'individu, on distingue encore une fois deux catégories : des groupes ou des individus distincts qui se préoccupent de la question du perfectionnement ou bien quelque section légalement constituée au sein ou en dehors d'une école des sciences de l'éducation. Ces différents arrangements structurels sont schématisés ci-dessous dans la figure 2.

Au sujet de l'inclusion d'une section du perfectionnement du personnel enseignant dans la structure générale de l'Université, les participants à l'Atelier ont préconisé ceci :

La section devrait être permanente mais aussi indépendante, de manière à ne pas être gênée par des ingérences ou des changements constants. Son rôle devrait être celui d'un organe d'encadrement et de coordination plutôt que d'un appareil de contrôle.

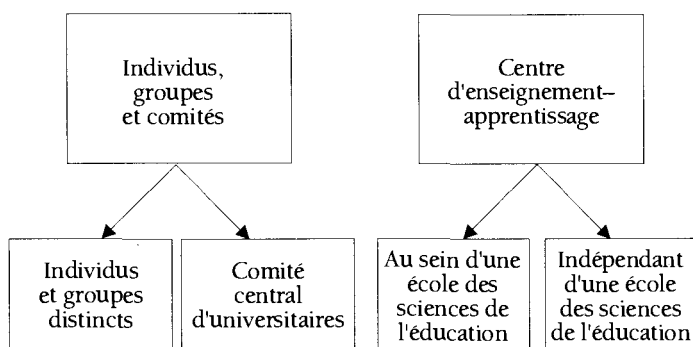


Figure 2. Cadre d'une activité de perfectionnement professionnel
(source : Unesco, 1989d, p. 19).

Une section responsable du perfectionnement du personnel universitaire devrait être axée sur la clientèle, et donc attentive aux besoins du corps enseignant et d'une taille réduite mais efficace. S'appuyant sur un noyau de permanents, elle fera appel aux services de personnels appartenant à d'autres départements et facultés ou provenant même de l'extérieur, selon les exigences. Son administration ne devrait pas être rigide au point d'empêcher un fonctionnement efficace.

Outre l'emplacement et la nature d'une telle section, on s'interroge à savoir si elle jouera un rôle essentiellement régulateur (type réactif) ou si elle ira au devant des événements (type proactif). La section réactive est généralement comptable à un comité représentatif et répond aux demandes présentées par l'intermédiaire de ce comité [figure 3].

Il n'y a pas de lien direct entre la section et sa clientèle et si aucune demande ne lui parvient (même si des changements et des améliorations sont clairement réclamés) elle demeurera sans objet. Ceci constitue probablement le plus grave inconvénient de ce premier modèle, car il présuppose une plus grande prise de

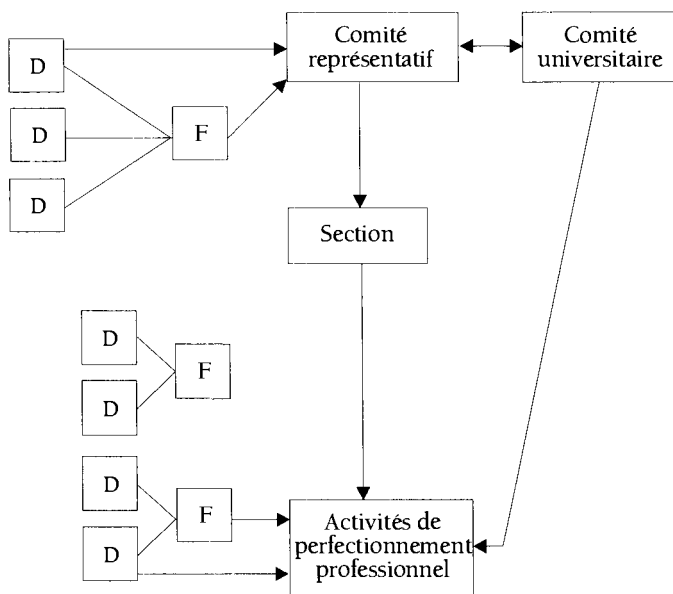


Figure 3. Section de perfectionnement professionnel de type réactif :
D = département ; F = faculté (source : Unesco, 1989d, p. 27).

conscience de soi et un sens des responsabilités plus aigu que celui que beaucoup de professeurs et d'étudiants peuvent posséder.

L'autre modèle est celui d'une section proactive qui n'attend pas seulement que les demandes lui parviennent mais qui va au devant des activités ou des études souhaitées et qui interagit directement avec le corps enseignant (figure 4).

Les sections de ce type peuvent s'appuyer sur la présence d'un comité consultatif, promouvoir les questions touchant à l'enseignement et à l'apprentissage et sensibiliser le personnel, les étudiants et les gestionnaires. Elles entendent amener les personnes à reconnaître et à résoudre des problèmes qui, bien que réels, peuvent ne pas être perçus avec la même urgence par les membres de l'organisation même.

Krismanic (1988) fait remarquer :

Lorsque le nombre accru d'admissions ne s'accompagne pas d'une augmentation proportionnée du nombre de professeurs, il n'y a pas de place pour un système de tutorat et certaines formes

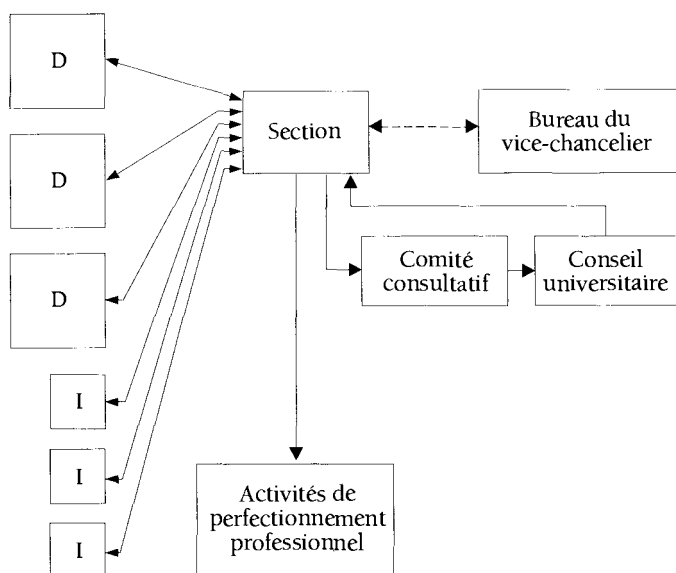


Figure 4. Section de perfectionnement professionnel de type proactif :
D = département ; I = individus (source : Unesco, 1989d, p. 28).

d'assistance institutionnalisée doivent être mises en place en faveur des étudiants, soient-ils au début ou au milieu de leurs études. L'orientation psychologique et un échange continu d'informations avec les étudiants pourraient compenser l'absence de contacts personnels avec la faculté, favoriser l'adaptation des étudiants à une éducation plus avancée et améliorer l'efficacité de leur travail.

Brauer et Bieck (1988) mentionnent les conditions psychologiques exigées pour l'enseignement et l'étude de la science moderne ainsi que l'importance de former les étudiants, placés devant l'extraordinaire progrès des savoirs d'aujourd'hui et de demain, à la maîtrise des méthodes scientifiques et des formes d'apprentissage.

Formation audiovisuelle et assistée par ordinateur

Les moyens audiovisuels et les ordinateurs sont devenus des outils pédagogiques de première importance dans l'enseignement universitaire. Le terme audiovisuel, déjà en vogue dans les années 1940, s'applique désormais à une multitude de domaines : production photographique, émissions de radio, transparents pour rétro-projecteurs, télévision sous ses formes variées, tableau magnétique ou adhésif où le professeur tient la part vocale, bandes magnétiques, images fixes ou mobiles, messages hertziens éphémères et présentation de montages photographiques sonorisés.

Le flot des méthodes didactiques amène sans cesse de nouveaux moyens, sans déplacer pour autant les procédés plus traditionnels. Il serait vain de vouloir élaborer des critères universels pour la classification des moyens audiovisuels. Dans certains cas, le professeur contrôle directement l'appareil dans la salle de classe ; dans d'autres, il doit se plier à une logique et à un rythme programmés d'avance. Occasionnellement, on laisse la machine dépasser le message.

S'il peut arriver qu'un maître se laisse distancer par la machine, le bon professeur sait toujours comment préserver une communication interpersonnelle intelligente et chaleureuse. Les moyens

audiovisuels exposent toujours l'étudiant au risque de ne considérer que les aspects strictement didactiques.

La mesure dans laquelle les moyens audiovisuels complètent ou remplacent les manuels scolaires a fait l'objet d'un débat. Ces outils peuvent leurrer l'étudiant et le professeur au point que le premier perdra l'attrait pour la lecture et le deuxième abdiquera, au profit des producteurs des médias audiovisuels, une trop grande part de son habileté à manier, découvrir, inventer et expliquer des concepts.

La classification de ces moyens est d'ailleurs proportionnelle à leur capacité d'éloigner l'étudiant d'un contact direct avec les objets (tableau 2). Observer une fleur, sa tige, ses feuilles et ses racines sur un écran, ce n'est pas la même chose que de pouvoir la toucher et la sentir. Voir une plante s'épanouir en l'espace de quelques secondes par un effet d'accélération, ce n'est pas du tout la planter et l'entretenir avec soin afin qu'elle grandisse et porte fruit.

Tous ces aspects méritent d'être considérés car les moyens audiovisuels sont relativement nouveaux. Il est difficile de localiser avec précision le moment où ils sont devenus un instrument pédagogique. Pour enseigner, des humains ont déjà tracé des inscriptions sur les murs des cavernes. L'artiste médiéval illustre

Tableau 2. Classification des télécommunications.

	Non interactive	Interactive
Audio	Radio (porteuse primaire) Radio (sous-porteuse) Cassette audio	Téléphone Audioconférence
Vidéo	Transmission télévisuelle Télédistribution (unidirectionnelle) Bande magnétoscopique Télévision éducative (du service fixe) Télévision par satellite (unidirectionnelle) Télévision à balayage lent / arrêt sur image (unidirectionnelle)	Hyperfréquence (liaison point à point) Télédistribution (bidirectionnelle ou interactive) Télévision à balayage lent / arrêt sur image (bidirectionnelle) Babillard électronique Télévision par satellite (bidirectionnelle) Vidéoconférence
Ordinateur		Enseignement assisté par ordinateur Système tutoriel informatisé

Source : Lewis (1983).

l'histoire du salut sur les vitraux des cathédrales. Fénelon s'aidait d'ombres chinoises pour instruire le dauphin de France et Comenius introduisit le langage graphique dans ses ouvrages de pédagogue. Nous sommes tributaires des XIX^e et XX^e siècles pour les procédés chimiques, électroniques et mécaniques qui ont rendu possible la cinématographie. Toutefois, puisque de nos jours la distance qui sépare une invention de son utilisation à des fins pédagogiques est très courte, les moyens audiovisuels s'avèrent fort utiles dans l'éducation à distance qui permettra de donner à un plus grand nombre d'étudiants accès à l'information dans des zones éloignées.

La fulgurante évolution technique dans le domaine audiovisuel nous aide à relever le défi que posent les progrès rapides de la science et des savoirs, l'explosion démographique mondiale et l'aspiration à la démocratisation de l'éducation et à la formation continue.

Des expressions telles qu'« enseignement programmé » sont employées conjointement avec celles d'« enseignement assisté par ordinateur » ou de « machine à enseigner ». Les méthodes d'auto-formation, dans lesquelles différents procédés stimulent l'activité de l'étudiant et permettent à ce dernier de contrôler et de vérifier le processus d'apprentissage, sont multiples. L'« enseignement programmé », qui remonte à 1806, s'appuie sur une méthode permettant d'organiser et de graduer les séquences de l'effort individuel. S.L. Pressey mit alors au point un dispositif mécanique à quatre touches amenant l'apprenant à savoir s'il avait correctement répondu à une série de questions posées. Lorsque la touche sur laquelle il appuyait correspondait à la bonne réponse, la machine présentait la question suivante, et ainsi de suite. Les théories de Skinner comptaient pour beaucoup dans l'invention de son compatriote.

L'« enseignement assisté par ordinateur » est apparu aux États-Unis en 1958 et son évolution va de pair avec celle des systèmes informatisés. Dans les années 1960, les gouvernements se rendirent compte de l'importance de cette ressource et les fabricants conçurent et produisirent des tutoriels, des exercices dirigés, des tests d'adaptation et des programmes de simulation.

Nous sommes encore une fois en droit de nous interroger sur la valeur formative et éducative de ces méthodes. Nous ne pouvons nier absolument leur validité (Unesco, 1989b, 1991c), bien que le danger existe de confondre éducation et instruction et d'ignorer la dimension sociale et la communication, si nécessaires dans un processus de formation.

On qualifie volontiers la société moderne de « société des connaissances », « société de l'information » et « société de la communication » même si le sens véritable de ces expressions n'a jamais fait l'unanimité. « Les définitions du dictionnaire semblent être circulaires » (Ploman, 1991). Devant ces concepts fourre-tout, les questions cruciales qu'a posées S.T. Eliot reviennent à l'esprit : « Où est la sagesse dont la connaissance nous a privés ? Où est la connaissance que l'information a dispersée ? » Cleveland (dans Ploman, 1991) ajoute une autre question pertinente : « Où est l'information que les données nous ont fait perdre ? » Une chose est sûre, poursuit Ploman : « Bien que dans l'histoire les sociétés aient fait évoluer leurs pratiques et leurs règles pour produire des nouvelles connaissances et des flux d'information », la connaissance, l'information et les communications auxquelles nous sommes accoutumés indépendamment de la manière dont elles sont comprises, ont engendré la « société émergente de l'information », soumise à une série de déséquilibres aussi bien sur le plan de la technologie et des applications que des approches conceptuelles. Ces éléments pèsent directement sur la gestion de la connaissance qui surgit de sa production inégale, puis se perpétue à travers un emploi, une maîtrise et une pratique tout aussi inégales pour déboucher sur un « impérialisme de rationalité instrumentale ».

Animé par le désir de restructurer les études du 1^{er} cycle universitaire soviétique, Timina (1988) faisait une mise en garde :

Tout en adoptant l'automatisation, l'ordinateur, l'intelligence artificielle et le reste, l'Homme ne doit pas s'enfermer dans des appendices technologiques ni devenir la proie de son propre intellect et de sa propre atrophie spirituelle.

Interdisciplinarité

Les séminaires sont peut-être le cadre le plus favorable à la recherche et à l'enseignement interdisciplinaire. Bien que le concept ne soit pas nouveau, il a suscité récemment un intérêt renouvelé (Gusdorf, 1963, 1977 ; Luyten, 1970). Les études interdisciplinaires devraient être synergiques dans le sens où les interrelations des sujets se renforcent mutuellement et le résultat est plus important que l'addition des parties. Carton (1983, p. 34) déclare :

Après les années soixante, le débat sur l'interdisciplinarité s'est considérablement élargi ; à preuve, le Colloque organisé à l'instigation du CEPES (Colloque sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur en Europe, Bucharest, 1981) et de l'Unesco. Il fut établi dans ces assises que l'« interdisciplinarité » devait se définir par rapport à la « disciplinarité », la première étant considérée comme une « pléiade de disciplines » évoluant dans la sphère de la recherche et de l'enseignement.

Un souci similaire a inspiré les congrès et les discussions tenus sous l'égide du CERI (1970). Carton (1983) décrit ainsi les échanges pluridisciplinaires :

Ils peuvent aller de la simple communication d'idées à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des méthodes, des données et de l'organisation de la recherche et de l'enseignement qui, tous, sont des domaines où cette interaction acquiert une grande importance. Un groupe interdisciplinaire se compose, à son tour, de personnes qui ont reçu une formation dans différents domaines du savoir (disciplines) ; chaque personne détient ses propres concepts, ses méthodes, ses données et ses termes.

Luyten (1970), dans sa perspective historique, puis Popovic (1988) et Oyen (1988), d'un point de vue critique, font observer que la structure de l'Université n'est pas toujours favorable aux études interdisciplinaires. Popovic soutient :

L'attention des cercles d'enseignement est, depuis longtemps, tournée vers l'atomisation des différentes branches des sciences et

des arts qui accentuent la spécialisation de l'éducation supérieure. À cet égard, nous avons relevé une contradiction intéressante dans nos universités : alors que toute percée importante et que tout pas en avant dans une science ou un domaine des arts font tomber les barrières et les disparités entre les différentes branches du savoir et les disciplines nouvellement établies, l'institution tend, sous l'effet de ces mêmes avancées, à atomiser et à différencier encore plus le système d'enseignement supérieur au travers d'un réseau complexe de domaines spécialisés. Après chaque progrès accompli et chaque réalisation, les scientifiques et les artistes s'enferment dans des spécialisations toujours plus étroites qui possèdent chacune ses propres règles, langages et valeurs. Le modèle des programmes universitaires ne tient pas compte des liens entre les différents domaines de la connaissance et mène donc dans une mauvaise direction qui cause des retards et engendre des entraves de toutes sortes.

Il faut retenir ceci : si notre système d'éducation ne parvient pas à maintenir le lien entre expérience et connaissance, si les données sur la nature de ces liens sont dispersées comme cela se produit dans le modèle actuel des « champs » scolaires (domaines, départements, chaires), nous ne pourrions même pas nous apercevoir que ces données nous font défaut. Dans un tel cas, est-il possible de fournir une information précise et exhaustive sur nous-mêmes et le monde dans lequel nous vivons ou voulons-nous nous enfermer dans nos dogmes ?

Quant à Oyen (1988), il ajoute :

Une des premières finalités de la science, apparente dans la recherche mais aussi dans l'enseignement, vise à démontrer que les écarts observés entre les phénomènes peuvent être réduits au travers d'une explication. La structure des institutions scientifiques semble par contre être atteinte du dysfonctionnement qui consiste à encourager la notion d'un « territoire » que les occupants doivent défendre contre des intrus et, plus fréquemment qu'on ne le croit, contre les voisins qui se disputent de maigres ressources, de telle sorte que ce qui doit être expliqué peut bien avoir sa place à l'intérieur d'une discipline particulière. La science n'est pas bien desservie lorsque ce qui fournit l'explication doit être recherché, pour ces mêmes raisons structurales, dans les confins de la même discipline.

Le Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada (Smith, 1991, p. 69) exprime une idée analogue :

La question de la disciplinarité est également source de vexations. Bien que les connaissances soient structurées par discipline, elles sont rarement appliquées de cette façon au règlement des problèmes pratiques. Les solutions exigent habituellement des perspectives faisant appel à plus d'une discipline et souvent à des équipes de personnes possédant divers types de compétences. En préparant les gens à résoudre les problèmes pratiques, les universités doivent donc trouver de quelle façon offrir un enseignement général accompagné d'une connaissance des méthodes interdisciplinaires, lorsque la matière à présenter est structurée et enseignée à l'intérieur des limites disciplinaires.

Pratiquer une interdisciplinarité véritable signifie bien plus que d'enseigner plusieurs matières de concert. Il est parfaitement possible de trouver des disciplines susceptibles d'être reliées ou croisées avec toutes les autres matières qui forment un programme d'études, ou du moins certaines d'entre elles. Une telle convergence donne sans doute des résultats pédagogiques meilleurs et plus intégrés. Deux disciplines, ou plusieurs d'entre elles, peuvent se conforter mutuellement puisqu'elles font appel à des méthodes communes. Elles peuvent également fusionner et donner naissance à une nouvelle discipline — interdisciplinarité isomorphe — comme c'est le cas pour la biochimie. Ou bien se compénétrer dans le cadre d'une profession particulière, telles l'éducation, l'éducation sociale, l'administration ou la santé. On parle alors d'interdisciplinarité auxiliaire (Boisot, 1970 ; Heckhausen, 1970).

La pratique de l'interdisciplinarité dans l'étude et la résolution de problèmes complexes, comme ceux que pose l'écologie, empêche de considérer ces derniers uniquement du point de vue de disciplines et de professions qui procèdent de manière indépendante, sans accord préétabli quant aux solutions ou aux plans envisagés. L'interdisciplinarité composite recherche la conciliation des points de vue pour parvenir à des solutions satisfaisantes.

Compte tenu du grand nombre de situations conflictuelles devant lesquelles sont placés de nos jours les professionnels de l'Université, la pratique de l'interdisciplinarité devrait être encouragée pour les possibilités de compréhension qu'elle ouvre à l'étudiant. « Même si les universités comptent de nombreux programmes interdisciplinaires, le recrutement, le progrès personnel et la confirmation des connaissances sont encadrés par les disciplines » (Weiler, 1991). Toutefois, la « recherche interdisciplinaire » est indispensable, car « elle répond de la manière la plus ample à la réalité et prépare les professionnels au développement d'un nouveau leadership » (Schlemper, 1991). L'interdisciplinarité est « une réponse à l'atomisation théorico-méthodologique de la réalité. C'est un style de travail qui, reposant sur une vision d'ensemble intégrée, englobe les aspects théoriques et la recherche empirique, ce qui n'implique pas la perte du profil particulier de chaque discipline » (Castro, 1991). Ce n'est que par l'interaction entre les disciplines qu'une réponse pourra être donnée aux problèmes dont parle Ki-Zerbo (1991) : « santé, nutrition, logement, éducation civique et droits de la personne ».

Carton (1983, p. 36) a bien démontré l'ancrage social des disciplines et des spécialisations :

En considérant l'évolution interne de la pensée scientifique, nous pouvons vérifier, au bout d'un certain nombre d'années, un double mouvement : celui de la création de nouvelles disciplines à la jonction de plusieurs champs de savoir et celui, contraire, de la recherche de la transdisciplinarité par le recours à des concepts semblables à des modèles ou structures. Ce deuxième mouvement s'explique, d'une part, par l'aspiration des étudiants à un rapprochement des réalités scientifiques et socio-économiques et, d'autre part, par le désir de certains milieux universitaires, de sortir de leur ghetto.

Ce double mouvement explique la distinction que Carton introduit entre interdisciplinarité endogène et exogène. La première se fonde sur la production de nouveaux savoirs et a pour ambition plus ou moins explicite « l'unité de la science ». Il s'agit d'un objectif légitime d'intégration des programmes d'études et de promotion de

nouvelles formes de recherche et d'enseignement en dehors des structures habituelles. Toutefois, les problèmes de la société, tels que l'emploi, l'expansion urbaine, la santé ou les transports n'entrent pas nécessairement dans les disciplines universitaires. Ces problèmes font l'enjeu de l'interdisciplinarité exogène.

L'institution est donc amenée à envisager sous un nouvel angle la nature du contrat qui la lie à ses étudiants et ce que devrait être « la connaissance à laquelle contribuent de manière active formateurs et étudiants. En fait, l'Université peut se limiter à élargir son cercle d'initiés par l'admission d'un plus grand nombre de candidats et l'invention de nouvelles formules pédagogiques [...]. Elle s'ouvre vraiment lorsque les types de production intellectuelle changent radicalement » (Carton, 1983). Il est donc important que tous les étudiants admis soient conscients de cette orientation. Au lieu de demander à ceux-ci d'accumuler une certaine quantité de notions en vue de l'obtention d'un diplôme, l'Université devrait découvrir ce qui manque à la collectivité et ce dont elle a besoin. Il est temps de renoncer au mythe de la démocratisation des études universitaires et « pour l'Université elle-même, de se préoccuper de son rôle d'initiatrice au savoir démocratique. Le problème étant ainsi posé et considéré dans cette perspective, l'interdisciplinarité semble beaucoup plus logique ».

Les ressources informatiques sont le soutien de la gestion universitaire d'aujourd'hui. Bien que leurs résultats soient souvent contestés du point de vue pédagogique, ils s'avèrent un instrument utile, ne serait-ce que pour le travail interdisciplinaire.

Éducation et créativité

La recherche qui, depuis le XIX^e siècle, occupe une place importante est mise couramment en opposition avec la mission d'enseignement et d'éducation à cause de différences d'ordre philosophique. En effet, déjà au début du siècle dernier, les idéologues au sein des universités allemandes érigeaient en précepte le lien entre la recherche et l'enseignement afin « d'éveiller l'amour de la science chez les jeunes gens les plus doués » et de faire en sorte que, au

cours de l'enseignement, « ils acquièrent l'esprit d'investigation, d'invention et de présentation du savoir scientifique, jusqu'à se rendre, graduellement, capables de le produire » (Scleiermacher, 1959 [1808]). Fichte (1959 [1807]) appuyait cette idée lorsqu'il critiquait l'enseignement fondé sur l'apprentissage par cœur, « davantage source de souffrance qu'activité de l'esprit ». Il est d'avis que « l'éducation universitaire est le processus de préparation à un travail au contenu riche, préparation qui s'appuie sur la participation à la vie intellectuelle que l'Université stimule », que « cette préparation ne consiste pas dans des contenus divisibles », mais que « pour être précis, au principe qui lie recherche et enseignement suit, en corollaire, un deuxième principe consistant à associer la recherche et l'enseignement au processus de formation ».

Humboldt (1959 [1810]) ne disait pas autre chose en dénonçant le projet français qui entendait confier l'enseignement à l'Université et la recherche aux académies. Comme les deux penseurs de son temps, Humboldt proclama qu'« il faut sans cesse rechercher la science comme si elle devait être chaque fois redécouverte », car « tout serait à jamais perdu si l'on renonçait à rechercher la vérité avec enthousiasme, on perdait de vue que la science sourd du plus profond de l'esprit ou qu'elle pourrait être réduite à des bribes de connaissances placées l'une à côté de l'autre ».

Néanmoins, devant l'essor de la recherche scientifique, Paul de Lagarde, professeur à Göttingen, déplore le fait que, voulant être à la fois académie de recherche et école d'enseignement, l'Université soit devenue « un établissement d'enseignement d'un type très imparfait » (Lagarde, 1959a [1878], 1959b [1881]). Une des raisons réside dans la difficulté de trouver de bons professeurs et de bons chercheurs. Celle-ci est aussi l'objection fonctionnaliste que Max Weber (1959 [1919]) met de l'avant lorsque, en s'adressant aux étudiants de l'université de Munich, il distingue entre la « vocation intérieure » pour la science, que le savant et le chercheur possèdent naturellement, et la « vocation extérieure » qui caractérise le professionnel et le professeur.

Dans les deux périodes d'après-guerre, deux philosophes se démarquent par leurs positions. Max Scheler (1959 [1921]) distingue entre l'institution qui se limite à une éducation professionnelle dans les différents domaines de spécialités, et les nouveaux instituts de recherche très proches de l'ancien style des universités et des académies où les chercheurs les plus exceptionnels transmettent le savoir de l'époque, non seulement aux étudiants mais également aux professeurs qui représentent les différentes professions. Il reviendrait à ces derniers de prendre en compte les progrès accomplis dans le domaine de la recherche. Scheler ne prône pas la séparation entre recherche et enseignement mais propose plutôt un nouveau système postsecondaire.

Après la Deuxième Guerre mondiale, Karl Jaspers (1970) remet en vogue « l'idée de l'enseignement supérieur, valable à la fois pour la recherche et l'enseignement en tant qu'unité ; elle présuppose la liberté d'enseigner et d'apprendre par l'exercice responsable de l'indépendance de tous les professeurs et étudiants, rejette la pratique pédagogique trop simple et la spécialisation à outrance, et contribue, au contraire, à l'unité des sciences dans une communication et un combat spirituel féconds ».

Ce débat sur les liens de la recherche et de l'enseignement se poursuit aujourd'hui. L'objet de la recherche semble avoir plus d'importance que son auteur. Il y a des universités qui considèrent que la recherche ne fait pas partie de leur mission. D'autres la tiennent distincte de l'enseignement et la délèguent uniquement aux instituts et aux centres de recherche. Une troisième possibilité consisterait à essayer de faire place à la recherche dans le cours de l'activité quotidienne.

Le produit obtenu peut être, à son tour, extérieur mais aussi important que la recherche elle-même ou son objet. Il conviendrait que l'Université planifie les orientations ou les domaines de la recherche continue qu'elle choisit, qui lui confère un prestige et qui lui permet d'être présente sur ce marché.

Le lien entre la recherche et l'enseignement a l'avantage considérable de produire des effets dans l'esprit des chercheurs qui cumulent aussi des fonctions d'enseignement, effets qui à leur

tour se répercutent sur leurs étudiants pourvu que ceux-ci se donnent la peine de découvrir plus que ce qu'ils sont tenus simplement d'apprendre par imposition.

Les chercheurs associent le professeur et l'étudiant. Certains prétendent que l'accent mis sur la recherche est préjudiciable à l'enseignement et peut même affecter le rendement des étudiants. On allègue que les professeurs ne pourront concilier les deux vocations interne et externe dont a parlé Weber avec le même degré d'excellence et en cumulant deux fonctions conflictuelles et irréconciliables. Toutefois, cela ne se vérifie pas nécessairement, car si le professeur sait bien, le vrai maître comprend avec plus de profondeur. S'il lui faut enseigner pour vivre, le professeur doit tendre à devenir l'universitaire « complet » : un érudit qui, en se donnant à fond à la science et à la discipline qui lui est propre, poursuit sa vocation et démontre un esprit fertile. Il ne permettra pas à la vocation du chercheur d'avoir le dessus mais s'imprénera plutôt de l'esprit de recherche qui permet l'appréhension des réalités.

Ces traits de l'universitaire sont ceux du professeur-chercheur pleinement engagé dans sa mission d'enseignement mais qui ne s'y limite pas. L'avvers de la médaille est la figure du chercheur-professeur qui se met davantage au service de la science. À propos du premier, Emerson (1840) écrivait :

[Les institutions et les professeurs] nous rendent les plus hauts services lorsqu'ils ne se bornent pas à transmettre des notions mais à créer ; lorsqu'ils concentrent dans leurs classes accueillantes les rayons de l'intelligence et, sous ce feu, embrasent le cœur de la jeunesse.

Ces deux figures emblématiques savent comment aller au-devant des objections formulées à l'encontre d'une alliance entre la recherche et l'enseignement : emploi du temps du chercheur partagé entre les deux activités ou surchargé d'heures de classe s'il se consacre à la recherche à plein temps ; utilisation de l'espace sans bureau ou lieu physique où travailler ; contraintes techniques ou

instrumentales, car les supports d'information et les laboratoires de l'université sont déficients ; enfin, rémunération.

Le *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada* (Smith, 1991, p. 31) illustre les relations qui s'établissent dans les faits entre la recherche et l'enseignement. Le rapport prend acte :

Les universités sont perçues comme des établissements d'enseignement et d'apprentissage où s'effectue la recherche et où l'enseignement est dispensé par des personnes engagées en permanence dans les activités du savoir. Cet arrangement persiste parce qu'on estime souhaitable que les enseignants et les étudiants soient les uns et les autres dans un mode d'apprentissage, avec un désir enthousiaste d'élargir leurs connaissances.

[Néanmoins,] une tendance constatée aux États-Unis a été importée au Canada, à savoir que la quantité de publications de recherche est plus importante pour la carrière des professeurs d'université que l'excellence de leur enseignement [...]. Dans nombre d'universités, les publications de recherche sont plus importantes que l'excellence de l'enseignement, en ce qui a trait aux décisions de recrutement, de permanence et d'avancement [...]. Les nouveaux défis touchant l'organisation et la prestation des services d'enseignement sont relevés avec mollesse [...]. Le nombre réel d'heures d'enseignement des professeurs permanents à plein temps est demeuré stable ou a diminué, même malgré le défi d'accueillir plus d'étudiants par rapport au nombre d'enseignants [...]. Peu de mesures se prennent pour garantir l'acquisition et l'amélioration des compétences pédagogiques chez les membres actuels et nouveaux du corps enseignant universitaire.

Quelles que soient les objections formulées à l'encontre de l'alliance de la recherche et de l'enseignement, c'est la fonction éducative de l'Université qui devrait sortir gagnante du débat. Les objections se justifient et devraient être prises en compte par l'Université en tant qu'institution organisée mais aussi par les chercheurs qui feraient bien de s'inspirer de la vie de collègues réputés et imaginatifs qui n'ont pas eu immédiatement accès à tout ce dont ils avaient besoin pour atteindre leurs objectifs de recherche.

L'unité de la recherche et de l'enseignement est le résultat d'un effort concerté des professeurs et des étudiants poursuivant ensemble leurs travaux. Humboldt (1959 [1810]) s'exprime fort à-propos sur le sujet :

Si une certaine relation se noue à l'école entre le professeur et l'étudiant, celle qui s'instaure à l'université est de nature entièrement différente : ici, le premier n'existe pas en fonction du second, mais tous deux sont au service de la science ; la présence et la coopération des étudiants fait partie intégrante du travail de recherche qui ne pourrait être mené à bien sans le soutien que ceux-ci accordent à leur professeur.

Il est également vrai que la connaissance des méthodes pédagogiques, tels que les séminaires d'enseignement et de recherche, et l'effort visant à surmonter les obstacles associés au travail interdisciplinaire créent un environnement dans lequel diverses formes d'alliance entre la recherche et l'enseignement peuvent s'avérer fructueuses. Cela présuppose que le professeur universitaire soit à la poursuite de résultats, même s'il n'est pas chercheur de profession, et qu'il transmette à l'étudiant cette même ardeur. « Un professeur qui ne s'adonne pas à la recherche se sclérose et la notion même d'enseignement supérieur perd de son sens » (Lemoyne de Forges, dans Unesco, 1991c). Pour cette raison, Ishumi (1990, p. 25) déclare :

La distinction entre professeurs et chercheurs au plus haut niveau, notamment universitaire, n'est pas très probante, car à ce niveau celui qui transmet et dispense le savoir, et qui donc enseigne, est censé être simultanément le producteur de l'information et du savoir au travers de techniques de recherche variées. Et tout chercheur sérieux et digne de ce nom est tenu de divulguer les résultats de ses travaux au plus grand nombre, pour tendre à une connaissance encore plus vaste, à la formulation de politiques avisées et à des pratiques riches de signification.

De cette façon, il se crée un climat favorable à la recherche — Ishumi parle de « culture de la recherche » — car l'acte de la recherche se matérialise seulement lorsqu'il est alimenté par une curiosité intellectuelle et une soif de découverte sans borne.

Tels sont le climat et l'environnement qui donnent à l'Université la capacité de remplir sa mission de recherche. En outre, ils ouvrent l'intelligence et prédisposent les étudiants à la découverte. En observant la réalité telle qu'elle s'impose à eux, mais le faisant avec un esprit curieux, pénétrant, patient et réfléchi, ceux-ci se demandent : « Comment peut-on faire avancer les choses, dans quel but et pour quels résultats ? » Plus tard, ils acquerront la synthèse qui éclaire et qui marque le moment productif et créatif.

Si la recherche, qui a acquis une importance de plus en plus grande depuis le début du XIX^e siècle, peut demeurer la mission et la fonction intrinsèque de l'Université sans entrer en conflit avec la mission éducative et pédagogique, elle ne peut dépendre uniquement, et à l'exclusion de tout le reste, du marché de la recherche. À cet égard, les ministres de l'Éducation des pays membres de l'Europe ont émis une mise en garde on ne peut plus explicite lors de leur II^e Congrès de 1975 (voir Carton, 1983).

Éducation et complexité

L'explosion des savoirs où nous baignons et la rapidité à laquelle évoluent les différents domaines de la connaissance créent des problèmes. Un premier problème est la manière dont le travail est souvent fragmenté. Un autre est constitué par la succession accélérée et quasi imprévisible des changements sociaux combinés à la complexité des relations nationales, internationales et supranationales. Ce sont là quelques-uns des facteurs qui, tout en rendant plus ardues la gestion des affaires universitaires et la formation intégrale de l'étudiant, ajoutent à l'impondérable. Tel est le résultat de la complexité du monde moderne proche, pour certains, du chaos. Bien que la planète nous paraisse chaque jour plus complexe, l'esprit humain peut y faire face dans la mesure où il tire parti de l'exercice serein de ses facultés cognitives et ne considère pas uniquement les éléments d'incertitude et le chaos ambiant.

La fonction d'enseignement et de formation propre à l'Université en tant qu'institution consiste à favoriser l'épanouissement des facultés de l'étudiant pour lui permettre de se mesurer

à la complexité du monde qui nous entoure et pour lui transmettre les principes éthiques fondamentaux sur lesquels nous nous accordons tous (Unesco, 1992b).

TROISIÈME PARTIE



GESTION, SYNONYME DE SERVICE

La complexité de la gestion universitaire peut se réduire aux types de service suivants : service à la culture, service par l'intermédiaire des professions, service par la formation continue et service par le moyen de relations institutionnelles. À ces perspectives, il y a lieu d'ajouter l'avenir de l'Université en tant qu'institution.

SERVICE À LA CULTURE



H. Carrier (1985) se pose la question : « Comment peut-on expliquer l'étonnante situation de la culture dans le langage social d'aujourd'hui ? » Plus de cent pays ont créé des ministères ou des institutions officielles qui se chargent de la protection, du soutien, de l'expansion et du renforcement de la culture.

Bien sûr, la culture coexiste avec le progrès de l'espèce humaine. Les anciens ont forgé les mots *humanitas* et *civilitas*. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, par fidélité à l'humanisme classique et à l'esprit de la cité ravivé durant la Renaissance, on a avancé que tout ce que l'humanité entreprend pour enrichir sa propre nature et ses institutions et pour améliorer ses attitudes et ses comportements est digne d'entrer dans ce qu'il est convenu d'appeler la culture, vocable dérivé du latin *colere* qui signifie cultiver avec amour. Tout cela est inséparable de la connaissance qui est la mesure des capacités intellectuelles de l'Homme et des trésors de beauté artistique et fonctionnelle que nous utilisons et dont nous jouissons à notre propre avantage (Scheler, 1972).

Les universels de la culture

Il y a, d'un côté, les manifestations de la culture sous ses formes personnelles et collectives : culture linguistique, politique et sociale ; culture scientifique et érudite ; culture éthique et moralisatrice ; culture religieuse. De l'autre côté, nous sommes mis en présence des formes de la culture objective et expressive qui embrasse les belles-lettres, les arts et les grandes réalisations de

l'humanité : littérature, théâtre, musique, sculpture, peinture, artisanat, architecture et art paysager, culture physique et sportive et même culture des loisirs et de la relaxation, dans la tranquillité et le repos, le silence et la prière. Ces formes sont des objets délicats qui nous unissent au comportement culturel de l'Homme en société et qui témoignent de l'importance éternelle des valeurs culturelles.

Les sphères culturelles, ou les universels de la culture, sont ainsi dites, car ils se prolongent dans le temps, ou l'histoire, et se dispersent dans l'espace à travers les régions géographiques. Toutes sont contenues dans le concept de civilisation qui, lorsqu'il est réduit exclusivement à des perspectives politiques et économiques, révèle une différence catégorique entre le monde développé et le tiers-monde.

L'être humain et la culture

Les peuples participent des différentes formes de culture que sont l'érudition, la vie intellectuelle ou la tradition ; ils s'en emparent et les assimilent comme des gages de stabilité et, chose plus importante encore, les transforment dans le processus de création et d'édification des valeurs culturelles. Il est alors loisible de parler de culture anthropologique ou de culture humaine au sens propre du mot.

Depuis 1982, l'Unesco (dont la lettre « c » signifie culture aussi bien dans le sens objectif et réel que dans celui de vie intellectuelle, d'érudition et de culture personnelle) s'est rapprochée de la culture anthropologique et de l'acteur de toute culture : l'Homme en société. Néanmoins, l'organisation a su négocier ce virage sans se départir de ses visées initiales. L'Unesco (1982) déclare :

Dans son sens le plus large, la culture peut être considérée, de nos jours, comme le faisceau des différents traits spirituels, matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Outre les lettres et les arts, elle inclut les modes de vie, les droits fondamentaux de la personne, les échelles de valeurs, les

traditions et les croyances [...]. La culture donne à l'Homme la capacité de réfléchir sur soi-même. C'est ce qui nous rend spécifiquement humains, rationnels, critiques et moralement engagés. L'Homme s'exprime à travers elle, prend conscience de ce qu'il est, se reconnaît tel un projet inachevé, remet en cause ses propres réalisations et crée des œuvres qui le transcendent.

Un an plus tard, à l'occasion d'un colloque organisé pour aborder les objectifs sociaux de l'enseignement supérieur (Unesco, 1983), les participants du tiers-monde ont déclaré que « leurs cultures ne devaient pas être seulement enseignées » mais qu'elles devaient être « transformées en un sol fertile dans lequel toutes les actions d'initiation, d'éducation et de recherche relatives à ses formes prendraient racine » pour susciter une « prise de conscience nationale » et pour mieux « participer à la culture universelle ».

Des concepts analogues ont été retenus par la constitution *Gaudium et spes* du concile Vatican II. La déclaration de l'Unesco a eu comme précédents la *Charte culturelle de l'Afrique* (1976) et la *Déclaration européenne des objets culturels* (1984). L'approbation internationale concernant la culture a trouvé écho dans la déclaration souscrite par les États arabes et élaborée dans le cadre de l'ALECSO, l'organisme culturel de la Ligue arabe (Carrier, 1985).

L'Université au service de la culture

La référence à la culture suscite un malaise certain, car les sociétés savent que leur survie dépend de la sphère culturelle et des voies qui en permettent l'accès ; mais elles constatent du même souffle que cet objectif n'est déjà plus à leur portée. Cette situation est de nature à semer la confusion, car les peuples se trouvent privés de fondements solides et de soutien spirituel.

La confusion est attribuable aux effets de la percée technologique, au désenchantement causé par les systèmes sociaux, politiques et économiques, à l'échec des soi-disant modèles de développement et à divers autres facteurs que l'Université devrait analyser. Celle-ci ne peut se contenter d'être le reflet des sociétés qui l'entourent, en mettant de côté la raison d'être qui la constitue

inspiratrice et modèle et qui est la seule voie par laquelle elle sert la culture.

Recherche universitaire et culture

La direction prise par la recherche universitaire a de nombreux rapports à la culture. À cet égard, Carrier (1985) déclare :

Dans nos sociétés changeantes, l'objectif que poursuit la recherche universitaire reste à définir. Si, d'un côté, la recherche devient de plus en plus spécialisée et fragmentée, ce qui est nécessaire afin de faire avancer l'analyse scientifique, de l'autre, elle réclame sans cesse à unir et à intégrer la connaissance en assimilant l'évolution qui est en voie de transformer en profondeur nos institutions et nos civilisations. Si, en outre, la recherche scientifique se partage entre les universités, les gouvernements et les entreprises et si ce déplacement s'opère au détriment des universités, c'est une raison suffisante pour redéfinir le type de recherche qui correspond aux universités en tant qu'institutions académiques. Il est vrai que les universités devraient appuyer les politiques scientifiques des États industriels mais elles devraient en même temps protéger la recherche la plus désintéressée, celle qui s'avère essentielle et mieux adaptée aux besoins culturels. Cette recherche ne peut être planifiée selon des critères purement économiques, dont l'importance — sans la minimiser — devrait avoir ses limites. Un autre type de logique devrait inspirer les universités, et notamment une logique fondée sur une perspective culturelle. Ce que nous défendons en fin de comptes est l'état de libre intelligence dans la société. Comme l'a dit Jaspers, « L'idée de l'Université coïncide avec l'idée de notre existence intellectuelle ».

Pajin (1988) fait remarquer que « l'Université est par définition médiatrice entre les cultures » composées de leurs « strates verticales (historiques), puis horizontales (interculturelles), la devise étant : priser le passé, comprendre le présent, créer l'avenir ».

Un document provenant de la région Asie-Pacifique (Unesco, 1990b) met l'accent sur la culture comme service : « La fonction de service qui, parallèlement à leur vocation d'enseignement et de recherche, caractérise les établissements d'enseignement supérieur est désormais universellement acceptée ». Cette fonction va « bien

au-delà des besoins pragmatiques et pratiques immédiats ; elle préserve le patrimoine culturel d'une société et procure l'espace nécessaire à un débat objectif sur les questions éthiques et philosophiques urgentes ».

Carton (1983, p. 26) ajoute :

Dans une telle perspective, l'Université est appelée à reconnaître l'émergence de nouvelles cultures dans la société et à les intégrer aux activités de formation et de recherche qui assurent la sauvegarde de ses capacités analytiques et critiques. Cela ne peut se produire si ce n'est par le soutien de l'Université aux acteurs culturels qui ont pris à tâche de construire la société de demain ; par l'invitation de l'Université à l'endroit de ces mêmes participants pour qu'ils s'ouvrent aux champs multiformes de pratique et d'expression des cultures contemporaines ; et par l'enthousiasme de l'Université pour la création culturelle de ceux qui y prennent part : professeurs et étudiants.

SERVICE PAR L'INTERMÉDIAIRE DES PROFESSIONS



On a coutume de dire que l'Homme n'est pas seulement l'utilisateur mais le bâtisseur des valeurs culturelles. C'est pourquoi l'Université offre un service immédiat aux individus et aux groupes sociaux par l'intermédiaire des professions qui sont la manifestation du travail intellectuel.

Professions et métiers

La distinction entre professions libérales et arts industriels ramène à l'ancienne distinction entre les devoirs sociaux de la personne libre et les tâches des domestiques et des esclaves.

Lorsque les guildes des maîtres et des écoliers furent consolidées aux XII^e et XIII^e siècles, les universités ont donné la prééminence à la profession juridique mise au service de la justice, à

la profession médicale au service de la santé et à la profession théologique au service de la société. Traditionnellement, les arts libéraux et les métiers et professions connexes étaient exclus.

Les historiens croient que, durant la Renaissance, l'Université a accordé plus d'importance à la personne en tant que telle qu'à ses actions. Bien que le progrès des sciences naturelles ne commençât qu'à la suite de la Révolution technique, ce fut seulement après la Révolution industrielle que beaucoup d'arts mécaniques furent élevés au rang des professions attestées par l'Université, une fois établi qu'elles pouvaient aspirer au statut scientifique jugé indispensable. Ce phénomène commença en France à la fin du XVII^e siècle, au moment où des établissements d'enseignement furent créés pour former une main-d'œuvre qualifiée.

Toutefois, la transformation graduelle de nombreux métiers en professions sanctionnées par une formation universitaire s'est grandement accentuée au XIX^e siècle. Les écoles techniques se multiplièrent et les facultés de génie civil et d'agronomie ainsi que les écoles de génie des techniques de fabrication, de sciences vétérinaires et d'agriculture virent le jour.

Les professions modernes

Les professions modernes, y compris les formations administratives, se sont développées dans le prolongement des progrès de la recherche et de la science qui ont suivi la grande expansion industrielle et commerciale.

Les relations entre l'Université professionnalisée et les corporations se sont amplifiées et, par suite, le niveau le plus élevé de l'éducation formelle s'est réparti entre des institutions ayant des caractéristiques différentes. De nos jours, les systèmes d'éducation postsecondaire désignent le niveau supérieur ou « troisième niveau » de l'enseignement. À l'intérieur de cette catégorie, l'Université est toujours prédominante. Les systèmes postsecondaires sont mieux définis plutôt par la nature et le degré des fonctions pédagogiques exercées que par le fait que l'étudiant a terminé ses études du niveau secondaire.

Toutefois, les professions modernes n'ont pas entretenu de la même manière des liens étroits avec l'organe scolaire de l'Université. Plusieurs d'entre elles ont débordé le cadre universitaire et ont progressé de concert jusqu'à ce que leur tradition scientifique se trouvât attestée ou que l'Université les tint séparées de sa structure séculaire d'enseignement. En conséquence, encore aujourd'hui, les systèmes postsecondaires de nombreux pays suivent leurs penchants. Cela est particulièrement manifeste dans les universités héritées du siècle dernier. Chez certaines, les institutions techniques et technologiques créées au début du XIX^e siècle ont élevé leur niveau intellectuel dans le même temps où l'essor technologique prenait de l'ampleur et de l'importance.

Beaucoup de ces institutions ont conservé leur dénomination technique ou technologique sans changer leur nom en celui d'« université ». Nombre de « systèmes nationaux d'éducation » et de systèmes postsecondaires ont été l'aboutissement d'une évolution à la fois historique, sociale, culturelle et éducative. Ils n'ont pas été conçus en fonction d'une organisation déjà en place mais ont dû répondre avec flexibilité et de manière appropriée aux changements graduels et imprévisibles qui sont survenus dans le domaine de l'éducation. Même les lois votées plus tard se révéleront un obstacle à cette flexibilité. Pour cette raison, le débat sur les systèmes d'éducation et les théories possibles des systèmes postsecondaires servira davantage à analyser, classer et comprendre les situations qu'à planifier, légiférer et réglementer de façon stricte le flux changeant de l'éducation. Entendu comme un corps de règles et de lois, le mot « système » ne peut d'ailleurs convenir à des époques et des circonstances qui changent.

« École » et systèmes éducatifs formels

Dans cette courte introduction aux professions modernes, un lien a été établi avec les systèmes et les institutions de l'enseignement postsecondaire. Dans son acception sémantique, le mot école signifie repos, soulagement, plaisir intellectuel, initiation aux réalités spirituelles. Dans l'antiquité classique, il prit le sens de voies ou de directions de la pensée humaine, tout en désignant dans le

même temps les institutions de l'âge hellénistique, berceau de notre littérature et de notre culture.

Les arts libéraux des anciens et la *païdeia* grecque (Jäger, 1957, 1974) sont à l'origine de ces lieux de savoir (Galino, 1973). Lorsque les monastères et les cathédrales prirent le relais, ils s'appelaient toujours écoles. De nombreux historiens voient en elles le germe de l'Université.

Une fois institutionnalisé, le mot école vint à désigner l'éducation formelle, par opposition à l'éducation informelle ou non formelle en milieu de travail ou à domicile. Toutefois, Mialaret et Vial (1981) soutiennent que, dès l'origine, les systèmes éducatifs formels ont fait partie intégrante du système social. Les écoles se sont mieux modelées durant la longue période qui va de la fin du Moyen Âge jusqu'à l'édification des premières écoles de niveau secondaire, c.-à-d. entre le XVI^e siècle et la promulgation du code Napoléon de 1802 et 1804 (Mesnard, 1956).

Les systèmes éducatifs formels étaient très peu nombreux avant le XVIII^e siècle (Archer, 1982, 1984). Leurs structures prirent forme au XIX^e siècle et furent façonnées par les philosophes et les politiques de l'éducation poursuivies par les États, les gouvernements, les corps législatifs et la société. Ces écoles ont pu se constituer même si, entre toutes les activités sociales, l'éducation est peu docile au licou législatif et rétive à l'emprise des pouvoirs publics. Les professeurs et leurs classes ne sont-ils pas un des rares espaces souverains auxquels les normes émanant des hauteurs distantes d'un ministère ne parviennent que si les professeurs veulent bien ouvrir leur porte.

Le système éducatif formel compte trois niveaux d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur. Plusieurs raisons ont déterminé l'institution d'un degré préscolaire (*kindergarten*, *escuela de párvulos*, *nursery school*, école maternelle) : connaissance plus étendue de la psychologie du développement, progrès en psychopédagogie et améliorations des méthodes pédagogiques, formalisation précoce des processus non formels de l'éducation et transformations de la structure familiale dues à l'entrée massive des femmes dans le monde du travail.

Depuis l'âge classique, la science a été une composante importante de tout système d'éducation mais avec l'avènement de la Révolution scientifique au XVI^e siècle et de la Révolution industrielle au XVIII^e, elle a tenu une place prédominante. Cela est devenu encore plus manifeste aux XIX^e et XX^e siècles puisqu'un des rôles de l'éducation, spécialement aux niveaux secondaire et supérieur, consiste à préparer les jeunes à la vie professionnelle. Ainsi, des filières techniques, industrielles, commerciales et agricoles se sont ajoutées au cours classique et aux autres programmes traditionnels du niveau secondaire.

Le concept d'éducation postsecondaire est relativement récent et lié aussi bien à des facteurs philosophiques, sociaux, politiques et économiques qu'à des visées éducatives. La division entre les arts et les sciences est plutôt rigide, notamment au regard des techniques qui conduisent à l'exercice des arts et métiers.

Le mot technologie est entré dans le langage courant des philosophes et des éducateurs après le XVIII^e siècle (Goffi, 1988). Les universités ont assumé plus activement la tâche de préparer les étudiants aux professions et aux fonctions exigées par les activités productives des secteurs primaire, secondaire et tertiaire. Les universités ont pris conscience de leur mission de recherche et de participation à l'innovation technologique. Éduquer davantage signifiait mettre en place un système formel qui ouvrirait les portes aux nouvelles classes sociales, aux femmes en particulier. Parallèlement à celles qui traitaient du capital économique et financier, des théories furent échafaudées au sujet du capital humain. Au XVIII^e siècle, l'enseignement se diversifia avec la création d'institutions comme l'École nationale des ponts et chaussées en France et d'autres établissements spécialisés de formation professionnelle.

La nécessité de diversifier l'enseignement supérieur et la tendance en ce sens ont continué à se manifester avec vigueur. Scheler (1921) insistait déjà sur l'urgence de se doter d'instituts d'enseignement supérieur différents des universités. Aux États-Unis, Flexner (1930) déclare que la demande croissante nécessite de nouvelles institutions d'enseignement supérieur devant

être considérées comme partie d'un ensemble plus vaste. Le caractère des universités devrait être préservé dans le système à cause de la qualité de leurs programmes et des étudiants. Drèze et Debelle (1968) ajoutent que « le problème de la masse ne peut être proposé ou pensé seulement sous l'angle de l'Université mais également sous celui d'un ensemble diversifié d'établissements d'enseignement supérieur ». En Amérique latine, Latorre (1980) affirme que si « le cœur de l'éducation supérieure bat dans l'Université, celle-ci a connu son apogée au XIX^e siècle » et que, par conséquent, « une autre série d'institutions d'enseignement supérieur » d'envergure plus limitée ont vu le jour.

Récemment, le Centre européen pour l'éducation supérieure de l'Unesco (CEPES, 1990, p. 20-22) déclarait :

On a souvent soutenu que le fait même que l'Université ait survécu pendant huit siècles démontre que l'éducation supérieure a été capable de s'adapter au changement et d'innover, bien qu'à son propre rythme. Ce rythme s'est accéléré au cours des deux dernières décennies. Les systèmes d'éducation supérieure ne sont plus des systèmes clos assurant la formation des élites intellectuelles et coupés des mouvements qui parcourent la société, régis par leurs propres règles d'éthique et délimités par des confins régionaux ou nationaux. La plupart des institutions ont dû diversifier leur éventail d'activités et les frontières du XIX^e siècle entre les universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur sont devenues extrêmement ténues. Cette abolition des lignes de démarcation s'est traduite par l'assimilation d'institutions qui avaient eu auparavant des missions bien distinctes. La diversification des besoins éducatifs, conjuguée à un manque de moyens constant depuis 15 ans, a donné également lieu à de nombreuses initiatives autant dans les secteurs public et privé de l'enseignement qu'au sein de l'entreprise. Ces « programmes d'entreprise », notamment ceux qu'ont mis sur pied de grandes entreprises dont le rôle s'accroît en Europe, constituent aujourd'hui une gamme étendue d'ouvertures tant au niveau post-secondaire qu'au troisième cycle. L'ensemble de ces initiatives contribue à la naissance d'un « marché concurrentiel » porteur, entre les différents types d'établissements d'enseignement et les écoles de formation des sociétés. Toute mesure visant

à accroître la mobilité des personnes et des ressources tendra à renforcer ces structures concurrentielles.

Dans la philosophie démocratique qui sous-tend la prestation de services éducatifs et qui vise à améliorer l'égalité des chances, les universités et d'autres systèmes d'enseignement supérieur sont de plus en plus considérés comme éléments d'un réseau élargi d'« enseignement post-secondaire » capable, dans son ensemble, de satisfaire un plus grand nombre et une plus grande variété de besoins éducatifs, ces actions répondant à la fois à une attente et stimulant une plus grande diversité de la demande qui découle des différences socio-économiques et des différences d'âge, sexe, origine ethnique, provenance culturelle, enseignement secondaire, expérience professionnelle et capacité de travailler et (ou) d'étudier à temps plein ou à temps partiel. À cette diversité de la demande doit correspondre une pluralité de services. Un système post-secondaire devrait englober toutes les institutions qui dispensent un enseignement dans le prolongement de la scolarité secondaire, que ce soit à l'intention des jeunes gens qui viennent à peine de quitter l'école ou des adultes qui possèdent déjà une expérience professionnelle. Il devrait inclure les universités, d'autres établissements publics d'enseignement supérieur plus orientés vers des formations spécialisées, les écoles et collèges privés et le secteur des formations « d'entreprise » (comprenant des institutions particulières attachées à des ministères ou à des fondations) qui offre des cours internes de différents niveaux aux employés. Il inclurait également les « téléuniversités » et d'autres arrangements d'enseignement à distance.

Un tel système exige une plus grande diversification des missions, des structures, des normes et des règles, des moyens pédagogiques mis en œuvre, des ressources et des stratégies concurrentielles. Il devrait également faciliter la mobilité des étudiants et des professeurs d'une institution à l'autre. Il rend nécessaire l'organisation de l'enseignement et de la certification, de préférence sur une base modulaire, ce qui rendrait possible le transfert à des conditions préétablies d'une institution à une autre ou de cours de différents niveaux en permettant à l'étudiant de recevoir le crédit académique afférent à ses études antérieures. Cet arrangement ne s'avérerait pas seulement utile au processus d'andragogie mais s'il était adopté à l'échelle communautaire il permettrait une plus grande mobilité des ressortissants de l'UE. Des interactions de ce type entre des niveaux et styles différents

d'éducation et entre des institutions qui sont elles-mêmes placées en situation de compétitivité exigent le soutien de l'entreprise et des politiques de coopération appropriées et bien articulées. Elles demandent également des stratégies mieux adaptées de la part des institutions afin de garantir le meilleur emploi de ressources limitées et onéreuses.

La diffusion du téléapprentissage et son emploi dans le processus de formation constituent assurément un atout pour le système d'éducation post-secondaire de l'avenir. L'application est freinée par l'expectative d'une percée significative dans le domaine des télécommunications et par l'idée qu'il s'agit de systèmes séparés qui ne sauraient être intégrés à l'enseignement conventionnel et à la structure des études. Le rôle que ces méthodes peuvent jouer à l'intérieur des systèmes de l'enseignement supérieur, le socle large et différencié sur lequel elles s'appuient et leur viabilité dans le cadre de la technologie existante méritent d'être mieux appréciés et compris. Il y a donc lieu d'accompagner l'évolution technologique et d'approfondir cet aspect ainsi que celui de la production de matériel didactique compatible.

À propos de la diversification de l'offre au niveau de l'enseignement supérieur, des points de vue démographique et sociologique, Zagefka (1989) déclare avec raison que la multiplicité des noms donnés aux institutions de l'enseignement post-secondaire permet difficilement de voir qu'il ne s'agit pas d'universités. L'auteur étudie la situation dans divers pays : Argentine, Côte d'Ivoire, Indonésie, Maroc, Mexique, Philippines et Sénégal. Dans chacun, la dénomination des institutions ne présente aucune uniformité, qu'il s'agisse de programmes de courte ou de longue durée préparant à des professions ou à des métiers, ou d'études en sciences pures ou appliquées.

Théories relatives aux systèmes postsecondaires

Les institutions postsecondaires qui possèdent une longue tradition historique, tout comme celles dont l'origine est plus récente, ont tendance à se spécialiser. Cela nous aide à tracer une théorie des systèmes postsecondaires.

Tandis que certaines institutions ou universités ont pour vocation d'initier aux arts libéraux (sciences humaines, sociales et naturelles), d'autres axent leur enseignement sur la préparation pratique à des professions intellectuelles. Quelques universités décident de travailler dans une seule sphère du savoir et de se restreindre à une profession ou à un seul domaine de recherche ; d'autres préfèrent diversifier leur inventaire scientifique et professionnel et leurs intérêts de recherche.

Bien que la plupart des universités et des établissements d'enseignement visent à donner une formation pouvant être mise à profit dans divers secteurs de la société, quelques-unes ne forment les étudiants qu'en fonction d'une activité ou d'une vocation précise : fonctionnaire de l'État, membre des Forces armées, membre du clergé. Certaines universités s'en tiennent à l'exercice rigoureux de la pédagogie qui exige l'assiduité de l'étudiant en classe, alors que d'autres, pour partie ou en totalité, ont volontiers recours à des méthodes modernes d'éducation non formelle, d'auto-apprentissage et d'éducation à distance.

Certaines universités accordent plus d'attention à la recherche formelle dans un ou plusieurs domaines des sciences sociales et humaines, de la philosophie, des sciences naturelles et des mathématiques. Plutôt que de permettre à un petit nombre de professeurs réputés et d'étudiants privilégiés de s'engager dans des projets spécifiques, d'autres institutions s'acquittent de leur mission de recherche en ayant à cœur de susciter chez tous leurs étudiants la curiosité intellectuelle et une aptitude créatrice. Il y a également des universités qui n'offrent que les études de 3^e cycle ou les programmes spécialisés, là où d'autres préfèrent consacrer plus d'énergies à une formation solide et créative de l'étudiant de 1^{er} cycle. On trouve, enfin, les universités qui ne portent leurs efforts que sur un domaine scientifique et technique : ce sont les universités dites industrielles, ou technologiques, ou polytechniques.

Les appellations sont si nombreuses qu'il est difficile de mettre des institutions non universitaires en regard, et leur diversité tellement grande que toute tentative pour élaborer des théories est hasardeuse ; par exemple, Bereday (1973) parlera « [du]

militantisme et [de] la prolifération des institutions subuniversitaires ». Quoi qu'il en soit, tenter l'ébauche d'une théorie générale peut éclairer le tableau, comme nous tenterons de le montrer plus loin.

En Australie, on parle de *colleges of advanced education* ; aux États-Unis on les nommera *junior colleges*, *2-year colleges* et *community colleges* ; au Canada, collèges communautaires et collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEPS) ; en Allemagne, *pädagogische Hochschulen*, *Kunsthochschulen*, *Fachhochschulen*, etc. ; dans certains pays africains et en France, on trouve la famille des grandes écoles et dans de nombreux autres pays, celle des écoles techniques, polytechniques ou technologiques (Zagefka, 1989).

Parmi les universités, tous ne s'entendent pas sur les buts poursuivis. Toutefois, au sein des systèmes postsecondaires, les institutions peuvent être classées selon leur origine et leur statut juridique (public ou privé), leur autonomie et leur rayonnement, les diplômes offerts, le type de programmes ou les critères démographiques. Ou alors, dispensent-elles un téléenseignement et n'exigent-elles pas la fréquentation scolaire ? Plus importants encore, deux critères strictement reliés aident à déterminer de la manière la plus valable la nature des systèmes d'éducation post-secondaire et les programmes d'études qu'ils proposent. Ils sont définis par les relations entre sciences et techniques, d'une part, et entre institutions d'éducation et organisation et division du travail, d'autre part.

Concernant le premier critère, on peut affirmer que tout ce qui fait l'objet d'un enseignement dans les limites d'un programme d'études a sa raison d'être. Plus précisément, le contenu du cours peut être orienté vers quatre ensembles typiques de professions relevant des sciences sociales, des sciences humaines, des sciences biologiques et des sciences de l'ingénieur ou des disciplines techniques, quoique les buts puissent être différents et viser, soit l'éducation, soit l'enseignement ou la formation.

Le but peut être la recherche sous toutes ses formes : recherche théorique et investigation réflexive qui prennent en compte toute

distinction nécessaire entre recherche pure et appliquée. Dans un tel contexte globalisant, « des questions comme celles des brevets et de la répartition des recettes générées par les résultats de la recherche entre l'institution, les centres de recherche et les individus intéressés » devraient être également couvertes (CEPES, 1990, p. 19).

Il est évident que d'un point de vue institutionnel, ces types de recherches appartiennent, comme d'autres, aux universités qui y consacrent les plus grands efforts et moyens. Aux États-Unis, le travail est accompli par les *Research Universities I* et *II*, selon la classification de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* ; au Japon et dans plusieurs autres pays, il est l'œuvre des institutions qui ont une vocation reconnue pour la recherche. Les diplômes de doctorat et de maîtrise, plus orientés pour la recherche qu'à l'exercice d'une profession, sont conférés à l'étudiant pour le travail de recherche mené à bien et correspondent à des carrières intellectuelles ou universitaires.

Certaines institutions se concentrent sur la formation donnée en prévision de l'exercice d'une profession. Ces établissements d'enseignement supérieur — qui, selon les pays, se dénomment *liberal arts colleges*, *professional schools*, grandes universités, écoles spéciales ou *Hochschulen* — assurent une formation dans les domaines de la santé, des sciences de l'ingénieur et des professions qui relèvent des sciences humaines et sociales. Les études sont généralement sanctionnées par des diplômes de licence, des titres professionnels et d'autres diplômes équivalents, ainsi que par la maîtrise et le doctorat, notamment dans les filières professionnelles.

Les institutions technologiques se fixent des buts éminemment pratiques et susceptibles d'applications ; elles visent l'interaction technologique entre les sciences et les techniques, les technologies avancées et les technologies intermédiaires. En d'autres mots, les fondements de la recherche scientifique dans des établissements tels que les instituts technologiques et, dans certains cas, les écoles polytechniques ont des applications pratiques. Les diplômes de licence, de maîtrise et de doctorat décernés par ces instituts obéissent à une orientation technologique.

Enfin, les institutions d'enseignement pratique ou technique sont orientées vers les métiers ou les arts dont la pratique n'exige aucune base scientifique approfondie mais plutôt une culture générale. Ces institutions ont des appellations variées et offrent des certificats d'aptitude plutôt que des diplômes. Dans certains cas, au vu du niveau des programmes et de la formation antérieure des étudiants, ces institutions n'appartiennent pas au système post-secondaire. L'Unesco (1978) parle d'un « enseignement professionnel » qu'il situe au niveau supérieur de l'enseignement secondaire. Les programmes sont généralement courts.

Il est facile de voir la relation entre ces quatre buts et l'organisation du travail qui a évolué depuis l'ancienne répartition sociale des activités et des tâches humaines, spontanée et informelle, jusqu'à leur réorganisation scientifique et à ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui la division technoscientifique de l'organisation du travail. De nos jours, la société a grandement besoin de scientifiques de haut niveau, d'universitaires et de technologues ayant reçu une formation de pointe, de professionnels œuvrant dans le secteur tertiaire et de personnels de soutien.

Burton R. Clark (1983, p. 16) exprime ainsi la relation entre formation intellectuelle et travail :

Nul n'a trouvé la manière de ralentir la division du travail dans la société. Personne n'est près de trouver la manière d'arrêter la division du savoir dans la société « universitaire ». De la substance procèdent certains aspects fondamentaux de la forme : les tâches et les travailleurs sont groupés par ensembles de connaissances. Les tâches essentielles, enseignement et recherche, sont toutes deux divisées et liées par spécialité : les professeurs sont répartis de la même manière.

Cyrill O. Houle (1981, p. 41, 42 et 45) remarque :

Au sein des professions, la connaissance théorique peut être abordée par les praticiens de manière, soit directe, soit indirecte [...]. Une des caractéristiques d'une vocation axée sur l'exercice professionnel est que les praticiens devraient tendre à puiser dans les savoirs théoriques pour traiter une classe de problèmes particuliers qui se posent dans les affaires vitales concernant

concrètement l'humanité [...]. Ces savoirs pratiques plongent loin leurs racines dans les domaines théoriques de l'investigation, et c'est la raison pour laquelle ils ne peuvent jamais être distingués les uns des autres. Mais le processus de professionnalisation exige l'édification d'un savoir substantiel à l'appui des actions que les praticiens entreprendront.

Alberto Moncada (1983) note :

Le fait que tout travail demande une certaine disposition abstraite et une aptitude intellectuelle a conduit à la division du travail qui gouverne le marché de l'emploi et à la dévaluation progressive de l'énergie physique en tant que telle. Parallèlement, il y a lieu de constater la nature complémentaire du capital sous forme de machines et d'énergie artificielle. Presque aucune activité ne peut être exécutée seulement à la force des mains, et une mesure de l'importance relative des métiers est précisément la quantité, la qualité et la complexité des instruments que chacune d'elles requiert.

En 1971, l'OCDE publia un document intitulé *Vers des nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire* ; en 1975, parut l'étude de Ladislav Cerych sous le titre *Access and Structure of Post-Secondary Education*. Parmi les nombreux modes possibles de classification des systèmes postsecondaires, il y a celui qui tient compte de la manière dont chacune des institutions s'insère dans l'un des quatre types évoqués ici. Chaque institution post-secondaire se spécialisant dans un ou plusieurs domaines, elle peut donc se définir par un style intégré ou segmenté, selon le cas. Toutefois ces deux styles pourraient se combiner et être qualifiés de styles mixtes conduisant à une certaine homogénéité des institutions qui les composent.

Ces constatations permettent d'ébaucher une théorie très générale qui peut nous aider à comprendre des tendances et des réalités polymorphes. Il apparaît en premier lieu que les institutions de recherche et d'orientation professionnelle sont intégrées aux universités. Deuxièmement, et bien que la distinction entre les institutions professionnelles qui sont clairement des universités et les institutions technologiques qui ne sont pas considérées

comme telles soit subtile, dans la réalité celles-ci sont souvent intégrées à des universités. De plus, dans les systèmes où le titre d'université a été légalement réservé à des établissements d'enseignement particuliers, les institutions qui souvent ne sont pas reconnues comme telles (telles les *Fachhochschulen* en Allemagne) accomplissent de nos jours un travail comparable à celui des universités (OCDE, 1987). Enfin, les institutions axées sur un enseignement pratique sont souvent intégrées aux instituts technologiques ou à ceux qui n'appartiennent pas au système postsecondaire des institutions éducatives. Carter (1980, p. 9) écrit :

Quelle est donc la différence entre une université et une école polytechnique ou un autre collège ? Bien que ces établissements tendent à enseigner un ensemble différent de matières et, bien sûr, une différente combinaison de niveaux, de telles caractéristiques ne fourniront aucune ligne de démarcation définie [...]. Les universités sont beaucoup plus engagées dans la recherche mais les écoles polytechniques n'aiment pas qu'on les considère comme si elles étaient confinées à l'enseignement. Excepté l'enseignement supérieur et la recherche, les universités n'ont aucune autre mission significative même si on a affirmé, à un moment donné, qu'elles se différenciaient des institutions qui offraient un éventail d'activités avancées et non avancées (soi-disant avantageux). Toutefois, le secteur non universitaire comprend désormais maintes institutions qui n'ont virtuellement aucune activité de niveau inférieur [...]. Nombre de polytechniques ont cherché à échapper à un « niveau inférieur », et l'on compte de rares cas d'évolution créatrice dans l'enseignement général d'une durée de deux années par opposition au cours professionnel.

L'OCDE (1987) fait valoir qu'il existe en Angleterre et en Australie un modèle binaire intégré qui « implique une séparation complète entre les établissements non universitaires et les universités, avec des règlements administratifs et des sources de financement différents. Les cours proposés ont une grande variété de choix, de niveaux et d'orientations professionnelles » allant jusqu'aux études doctorales. Toutefois, Lord Bowden (voir Kerstes, 1975) estime que « cet éventail extraordinaire

d'institutions qui visent à éduquer nos jeunes gens à l'issue des études élémentaires a acquis une cohérence apparente qu'elle ne possède manifestement pas, du fait qu'on lui a attribué le nom de système binaire. Toutes ces institutions qui ne sont pas des universités forment le secteur public du système ». Gabriel Fragnière (1974) remarque que les modèles binaires intégrés sont privilégiés en Angleterre et au Canada, notamment en Ontario, tandis qu'on trouve aux États-Unis des systèmes tertiaires intégrés (composés de trois types d'institutions postsecondaires). Clark (1983, p. 63) explique :

Les arrangements verticaux des institutions et des secteurs sont de deux sortes : position haute et basse en fonction du niveau des tâches, selon un ordre hiérarchique ; rang fondé sur le prestige, selon une hiérarchie de statut étroitement liée dans bien des cas, mais non dans tous, à la première. Le premier type de hiérarchie vient des secteurs dont les tâches se répartissent aux paliers de l'échelle éducative où les secteurs eux-mêmes s'insèrent à des degrés inférieurs et supérieurs, les premiers alimentant les seconds. Aux États-Unis, par exemple, la différenciation tripartite, typique des systèmes étatiques, comporte une composante verticale fondamentale : le collège communautaire coïncide avec les deux premières années dans la structure fondamentale des classes ; le collège de l'État chevauche ces années et se prolonge pour englober deux ou quatre autres années, jusqu'au diplôme de licence et de maîtrise ; l'université d'État chevauche les deux et prolonge les études de plusieurs années jusqu'au doctorat et aux études postdoctorales. Pour le passage des étudiants, chaque programme alimente successivement les autres, de manière très étroite de la première aux deux autres, puis de la deuxième à la troisième, à mesure que les étudiants se déplacent à travers les niveaux de formation attribués aux secteurs selon un ordre hiérarchique.

Altbach (1980), Nagai (1981) et Thomas (1985) considèrent que le système postsecondaire japonais est également binaire.

Fragnière (1974) précise que la Norvège suit également des systèmes mixtes, tandis que l'Allemagne et le Danemark se distinguent par des systèmes homogènes. Le système français,

qui s'appuie sur les écoles spéciales, tend vers un système uniprofessionnel segmenté.

Formation à l'exercice des professions

Cet aperçu de l'origine des professions modernes et des systèmes postsecondaires d'éducation nous confronte au problème de la vie professionnelle dans le monde d'aujourd'hui. Il convient de classer les professions selon le type d'activité (voir par exemple Anonyme, 1984).

Il faut faire, en premier lieu, la distinction entre la formation professionnelle reçue en dehors des systèmes postsecondaires (par exemple, au niveau secondaire ou sur le tas), généralement orientée vers les aspects purement pratiques d'un métier n'exigeant aucun travail de type universitaire, et les professions qui demandent la fréquentation d'une institution universitaire ou d'autres institutions postsecondaires. Nous retiendrons, aux fins de notre propos, les professions qui entrent dans cette deuxième et vaste catégorie, en établissant encore une fois la distinction entre les professions intellectuelles ou théoriques liées aux sciences, telles que la biologie et les mathématiques, et les professions intellectuelles pratiques, telles que la médecine et les sciences de l'ingénieur, qui sont au service de l'individu et de la société. Nous distinguons en outre les professions techniques dont certaines sont proches des métiers, et les professions technologiques plus proches des technologies avancées. Une autre distinction s'impose entre les professions moins scientifiques et spontanées qui peuvent être exercées sans préparation universitaire, comme celles qui relèvent de l'administration et de la gestion d'entreprise, et les professions qui exigent une préparation universitaire et scientifique attentive, par exemple dans le domaine de la santé. Enfin, nous distinguons les professions liées à la culture (littéraire, artistique, scientifique et sociale) par opposition à des services professionnels définissables.

Ces critères de classification et plusieurs autres qui pourraient être adoptés s'avèrent utiles pour plusieurs raisons. Par-dessus

tout, ils indiquent, d'une part, quelles professions exigent l'exercice d'une vigilance proche et constante de la part du gouvernement ou d'autres institutions sociales appelées à vérifier les compétences et, d'autre part, quelles professions ne nécessitent que des vérifications par des spécialistes des ressources humaines. Ces dernières doivent être menées sans empiéter sur le droit au travail et la liberté de l'individu de choisir un métier ou une profession.

Le concept de « nouvelles professions » paraît ambigu mais il provient des nouvelles demandes qui découlent de l'organisation et de la division du travail, de la transformation des métiers en professions de formation universitaire et de la modification des professions elles-mêmes qui, toutes, exigent des structures universitaires adaptables et flexibles (Unesco, 1990a). De plus, les programmes de 3^e cycle étant axés sur la recherche, cela tend à créer des structures hiérarchiques au sein des professions.

Diplômes et titres

La mot latin *titulus* signifiait une sorte de prérogative en vigueur dans l'Université médiévale comme, par exemple le droit de propriété sur les connaissances acquises qui habilitait à l'enseignement. C'est ce qu'indiquent clairement les termes *magister* et *doctor*. Simultanément à l'essor des professions modernes au XIX^e siècle, les titres préservèrent une partie de leur signification médiévale, Ph.D., M.A. et M.Sc., B.A. et B.Sc. dénotant une hiérarchie titulaire (doctorat, maîtrise et licence) et le type de connaissance impliquée (philosophie ou amour de la sagesse, arts ou sciences).

Les titres et leur hiérarchie subséquente ont toujours servi à montrer le degré de connaissance et d'habileté obtenu afin de monter dans l'échelle sociale et culturelle et de bénéficier d'avantages substantiels. La connaissance dont le titre atteste peut être désuète, mais le titre prouve les hauteurs atteintes dans la hiérarchie.

À la création des universités d'Amérique latine correspondit l'essor des trois professions classiques : théologie, droit et médecine.

Elles furent mises à l'honneur par les érudits de la Renaissance établis à Salamanque et Alcalá de Henares, deux modèles dont s'inspirèrent les fondations coloniales. Lorsque les professions modernes se développèrent à partir de la Révolution industrielle, cette formation fut inscrite au programme des universités professionnalisées qui, à la fin du XIX^e et au XX^e siècle, perpétuaient la tradition napoléonienne. Les études de génie civil et de génie rural rompirent avec le processus établi par ces modèles. Les professions sociales et celles liées à la vie de l'entreprise sont entrées beaucoup plus tard dans les universités latino-américaines. Une évolution analogue est survenue sur d'autres continents, selon le style universitaire qui les inspirait.

En outre, la diversification des systèmes postsecondaires est un phénomène si récent qu'il n'existe pas encore dans beaucoup de parties du monde. La distinction entre les professions libérales ou les professions universitaires et les arts et métiers n'a pas été clarifiée. Pour cette raison, les universités sont surchargées à cause de la préparation qu'elles doivent assurer au regard de cette double orientation, alors que beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur n'ont pas été capables de décider quel est leur rôle véritable. On remarque également un manque de clarté concernant la technologie que l'on tend souvent à confondre avec de simples techniques.

La formation professionnelle qu'assurent les universités d'Amérique latine continue à être orientée de façon prédominante vers les professions que nous avons appelées intellectuelles pratiques ; il a fallu attendre la deuxième moitié de notre siècle pour que s'exprime quelque intérêt pour les professions intellectuelles ou théoriques. Ce mouvement est largement dû à l'influence de l'Université d'Amérique du Nord qui a aussi encouragé les programmes de 3^e cycle, en grande mesure professionnalisés, et à l'adoption du système nord-américain des diplômes universitaires qui s'est diffusé dans le monde entier.

Professions et travail

Au commencement de l'ère industrielle, la division du travail était encore bien simple et limitée, et l'Université pouvait facilement répondre aux demandes du monde du travail. Le processus graduel de professionnalisation remonte au XIX^e siècle. Toutefois, avec les progrès scientifiques et technologiques et une spécialisation accrue, la relation entre l'Université et le monde du travail est devenue graduellement intenable. L'Université n'a pas pu s'adapter aux demandes accélérées du monde industriel en évolution.

On dénombre tellement de professions qu'il est presque impossible de les classer. Aujourd'hui, la rapidité des progrès scientifiques et technologiques et l'expansion de l'informatique ont amené la transformation d'un grand nombre de professions conjointement avec la formation universitaire nécessaire.

Personne ne niera que des facteurs économiques, politiques, sociaux et éducatifs influent sur les taux de chômage et de sous-emploi qui prévalent dans les pays industrialisés et en développement. Mais il faut reconnaître que le progrès rapide des sciences et les différences qu'entraînent la mutation accélérée de l'organisation du travail et des professions expliquent le nombre de chômeurs dont les proportions sont variables mais inquiétantes.

Torsten Husén (1987, p. 14) retrace l'histoire du problème :

Dans l'Europe féodale, au moment où les États-nations furent créés et où les gouvernements centraux eurent besoin de former des serviteurs de l'État, des prêtres, etc., la nouvelle classe de professionnels était recrutée parmi les marchands, artisans et agriculteurs et non principalement parmi la noblesse. Une certaine mobilité sociale vers le haut fut donc entreprise à la faveur de l'éducation dans les lycées ou les universités, accentuée encore aux premiers stades de l'industrialisation lorsqu'une éducation formelle élémentaire fut exigée pour un nombre grandissant d'emplois sous-professionnels. La classe émergente de travailleurs industriels n'avait, au mieux, accès qu'à l'éducation primaire sanctionnée par la loi de la plupart des pays européens dès le milieu du XIX^e siècle.

Au stade suivant de l'évolution des nouveaux pays industriels, l'enseignement postprimaire devint de plus en plus l'apanage de la nouvelle classe moyenne et de la haute bourgeoisie traditionnelle. Une très faible proportion des jeunes gens issus de la classe ouvrière (entre un et deux pour cent) avaient accès à une éducation pré-universitaire ou universitaire. Le sentiment que cette catégorie de jeunes n'était pas « destinée » à l'enseignement supérieur était encore ancré dans la société de l'époque.

Un troisième stade fut atteint après la Deuxième Guerre mondiale, lorsque l'admission aux niveaux secondaire et tertiaire connut une « expansion sans précédent ». Au cours de quelques décennies, la couverture de l'éducation formelle s'accrût considérablement au point de rendre l'enseignement secondaire accessible à presque tous les jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans. Mais dans une société parvenue au seuil postindustriel, qui connaît une expansion des « industries du savoir » et une compétitivité accrue sur le marché de l'emploi, l'apport du milieu familial, entendu non pas comme pouvoir de caste mais comme capital culturel, est devenu plus déterminant. Une société fondée sur la méritocratie entre en scène.

Husén poursuit : « Le modèle de la relation entre éducation et emploi a évolué, à certains égards, différemment dans les pays en développement ». Le problème actuel du chômage a inspiré la réflexion de Dore (1976) sur l'éducation, la qualification et le développement, car « emploi et chômage tendent à être étroitement associés aux niveaux de l'éducation formelle ».

Seidel (1991, p. 36) identifie trois points de tension dans les relations entre vie scolaire et travail.

Le premier [point de tension se produit] entre les sujets étudiés et le marché du travail, d'une part, et ces mêmes sujets et l'avancement des connaissances, de l'autre. Le marché du travail évolue tellement vite à la suite des nouveaux progrès scientifiques et technologiques qu'il n'est pas toujours sensé d'ajuster immédiatement les objectifs et le nombre des sujets aux circonstances économiques changeantes, comme le demandent souvent, bien sûr, les employeurs. Dans les pays à économie planifiée, le fait d'avoir lié l'admission des étudiants à la capacité qu'a le marché du travail planifié de les absorber a été un échec total, tout

comme la spécialisation excessive des études. Les futurs aménagements liés à l'évolution du marché du travail doivent prendre en compte autant la division croissante du travail que la nécessité de mettre l'accent sur une bonne formation générale.

En outre, certains principes entrent ici en conflit : faut-il que la nature et le nombre des sujets étudiés soient déterminés par le marché du travail ou par le système scolaire lui-même ? Les universités doivent aussi offrir des cours qui assureront un relèvement de professeurs universitaires répondant aux besoins exprimés et au progrès du savoir, même si à un moment particulier ou même en général, ces sujets peuvent présenter peu d'intérêt pour le marché du travail ou l'économie. D'autres considérations non liées au marché du travail doivent avoir une part dans la conception des cours, tout comme les aspirations et les intérêts des étudiants et d'autres besoins sociaux.

Le deuxième [point de tension] concerne la durée des cours et de la vie professionnelle. On pourrait, en général, affirmer que la durée de la vie professionnelle tend à diminuer tandis que celle des études s'accroît. Dans la plupart des pays industrialisés un vif débat s'est engagé pour savoir si les programmes ne sont pas trop longs ou si les jeunes ne sont pas privés trop rapidement de leurs chances, ce qui constitue une autre façon de poser le même problème. En Europe seulement, la différence entre le Royaume-Uni à une extrémité et la Finlande à l'autre, est immense. Le conflit se situe entre les arguments économiques avancés par les employeurs et les gestionnaires des finances de l'État qui invoquent, d'une part, un raccourcissement des cours et, de l'autre, les exigences d'une formation universitaire solide et du progrès du savoir. Comment résoudre ce conflit ? Je vois, quant à moi, deux possibilités. Les universités doivent accepter de mettre un accent plus grand qu'elles ne l'ont fait jusqu'à présent sur la formation de généralistes et moins sur la formation de spécialistes. Cela signifie qu'elles doivent volontiers reconnaître que parmi les objectifs d'études, il faudra accorder, en principe, une place centrale à la formation continue qui, elle, se poursuit tout au long de la vie. Pour cela, elles doivent être dûment outillées. À long terme, la proportion de ceux qui étudient au niveau général diminuera au profit de ceux qui s'engagent dans des études avancées. L'entreprise et l'industrie devront également accepter ce principe. La tendance, dans cette direction, varie dans les différents pays

européens, les pays du Nord étant plus disposés à accepter cette réalité que ceux du Sud et de l'aire méditerranéenne.

Seidel ajoute que la diversification institutionnelle des systèmes postsecondaires qui offrent des programmes d'une durée variable accentue ce deuxième point de tension. Enfin, un troisième point de tension apparaît pour une raison simple :

[Ce à quoi] la société est confrontée et [qui] appelle une décision politique, est le coût du système d'enseignement supérieur en relation aux dépenses nationales totales. Je sais que cela pose la question de savoir combien une société entend investir dans ses écoles et universités. Il n'y a pas de réponse scientifique à l'interrogation. Sur quoi faut-il mettre l'accent, la recherche fondamentale, la recherche appliquée, le développement ? Il s'agit d'une question ouverte. Universités ou polytechniques ? Voilà une autre question ouverte. Mais la balance semble pencher en faveur des écoles polytechniques : cours de brève durée pour généralistes et cours de longue durée pour les spécialistes. Une solution plausible pourrait donc consister en des programmes de courte durée allant de pair avec la formation de généralistes. Nous devons donc répondre à deux questions : que feront nos diplômés et quels moyens le pays est-il prêt à investir dans le processus d'apprentissage ? Par quoi, j'entends non seulement l'éducation et la formation mais aussi la recherche. Nous avons vu que la complexité de nos structures sociales exige la présence de beaucoup de jeunes qualifiés. Selon moi, celle-ci est une des conditions essentielles de l'existence des sociétés modernes et, par conséquent, elles ne peuvent faire de meilleur investissement que dans les forces vives de la jeunesse dont elles disposent.

Devant le problème qui consiste à entretenir la meilleure relation possible avec une division du travail complexe et à former les jeunes à la vie professionnelle, l'Université contemporaine demeure perplexe. Toutefois, peu importe le nombre des professions, ce sont là les problèmes qui touchent également beaucoup de systèmes universitaires.

Dans les années 1950 ou peut-être un peu plus tard, au moment où la vague des plans pédagogiques à déferlé, celle-ci fut marquée par une prédilection pour les « études des ressources

humaines » entreprises par un grand nombre de gouvernements et, par voie de conséquence, par les universités. Ces études ne visaient pas à s'assurer que les professionnels étaient formés en vue d'un métier ou d'un emploi typique, ni qu'ils l'étaient pour entreprendre de la recherche dans les sciences et les autres secteurs de la culture humaine, artistique et sociale.

Toutefois, l'adoption de modèles pour la recherche de systèmes politiques et économiques stables, les évaluations erronées dans la planification à moyen et long terme, le manque de données fiables, l'instabilité politique et les indices vacillants du développement économique ont conduit à une perte de confiance dans les prédictions relatives aux ressources humaines, même dans les sphères où elles avaient la faveur des gouvernements et des bureaux de planification (Harris, 1992).

Le rapport de l'Unesco (1988a) sur la planification à long terme de l'enseignement supérieur dans la région Asie-Pacifique est, sur ce point, éloquent :

Du point de vue de la main-d'œuvre, la question cruciale est de savoir si à l'offre de diplômes correspond la demande du marché du travail. Mais la planification de la main-d'œuvre n'est pas en soi une science exacte. Ses projections se fondent sur les prévisions de la croissance économique et industrielle qui peuvent se tromper grossièrement. La prévision de la main-d'œuvre est sujette à des forces sur lesquelles les planificateurs n'ont aucun contrôle et l'activité économique nationale dépend, en partie, des tendances et des intérêts internationaux. En ce qui concerne les divergences entre l'offre et la demande de diplômés sur le marché, on ne peut rejeter en totalité le blâme ni sur ceux qui président à la planification de la main-d'œuvre ni sur les IES. D'un autre côté, les dépenses engagées pour l'enseignement supérieur représentent un investissement de tous les citoyens — dont certains ne recevront que très peu ou rien en retour — dans l'avenir de la société. Cet investissement est gaspillé lorsque les aptitudes et les talents des jeunes diplômés ne peuvent être employés de manière productive ; il est probablement détourné de sa finalité lorsque les éléments les mieux formés s'expatrient pour accepter des emplois mieux rémunérés.

Un autre document de l'Unesco (1990b) émanant de la même région réitère non seulement que « la prédiction des besoins du marché du travail est, au mieux, une science inexacte », mais affirme que « la question et le problème de l'offre de la main-d'œuvre doivent être la responsabilité partagée des institutions d'enseignement supérieur, du gouvernement et des secteurs commercial et industriel ». On est d'avis qu'« une planification et une action de la part d'un des trois partenaires isolé des autres ne peuvent que produire des distorsions majeures quant au type et à la qualité de l'offre de main-d'œuvre » et, dans le même temps, « des conséquences graves pour les individus et l'économie ».

Mitrovic (1988) aborde le problème d'un autre point de vue et rend responsable le « modèle classique d'université » :

Il ne s'est pas révélé flexible et capable de répondre aux nouveaux besoins individuels et sociaux et n'a pas su entreprendre une répartition et une intégration nouvelles du travail et de la créativité des hommes et des femmes. L'Université moderne est à la croisée entre l'ancien et le nouveau monde, entre un système et une projection, entre la répartition classique et la nouvelle division du travail qui est constituée à partir de la révolution scientifique et technologique en cours. La crise actuelle de l'Université recoupe donc les causes et les effets de la crise qui affecte la société, en imposant à l'une et à l'autre de changer radicalement pour que puisse s'achever un développement industriel et social optimal et se réaliser le projet de civilisation humaniste du développement social dans le monde.

L'Université moderne doit s'affranchir de l'emprise fatale de l'État mais aussi de la pression pragmatique des corporations industrielles qui accompagne la division classique du travail. Elle doit s'ouvrir à l'avenir de manière plus vaste et rapide. Elle doit être génératrice d'une nouvelle division du travail et de formes plus humaines de la culture vivante. La division du travail moderne vient à peine de prendre forme dans les laboratoires scientifiques, tandis que la reproduction des cadres dans l'économie et la société doit avoir un autre point de départ et obéir à d'autres critères.

De nos jours, et tout en gardant l'avenir à l'esprit, nous devons élever notre éducation au niveau de qualité que le monde s'est donné » (Brunsko, 1988). L'auteur continue :

Au lieu de tendre principalement à former des personnels en vue de tâches spécifiques, nous devons éduquer des personnes qui, au cours de leur vie professionnelle, seront susceptibles d'être formées encore et encore. La formation permanente acquiert aujourd'hui une importance déterminante. L'Université moderne est donc placée devant un dilemme : faut-il prolonger les études ou organiser diverses formes d'éducation et de formation après l'obtention du diplôme ?

À son tour, Iredale (1991, p. 4) envisage ainsi le sujet de la formation professionnelle par rapport au monde du travail :

Le modèle de main-d'œuvre (ou l'incidence des institutions d'éducation supérieure sur le marché du travail) assume des formes différentes, depuis celle qui permet de varier la taille de facultés particulières — par exemple dans les branches du génie, cela pour répondre de manière bien définie aux exigences de l'emploi dans un pays — à celle où, par des tentatives successives, l'éducation supérieure est offerte au plus grand nombre possible de personnes afin d'augmenter le réservoir de personnes hautement instruites. La deuxième approche coïncide avec la demande populaire pour un enseignement supérieur, gage d'un accès équitable à l'éducation pour tous, qui semble avoir inspiré la politique du Kenya dans les années récentes.

Équivalence des diplômes

La difficulté d'établir l'équivalence des diplômes universitaires a été évoquée. Elle n'existait bien sûr pas à l'origine, où le degré de concordance après la Renaissance était élevé. Elle devint, par contre, manifeste au XIX^e siècle, dès lors que les systèmes d'éducation ont été confinés à l'intérieur des frontières politiques. En 1966, l'Unesco publiait un rapport qui fut réédité presque dix ans plus tard (Unesco, 1973). Dans la préface de cette étude comparative sur les systèmes d'octroi des diplômes, on fait remarquer que durant la seconde moitié du siècle dernier les ententes bilatérales étaient plus fréquentes entre les pays. Le problème fut

laissé intact, bien qu'atténué, dans les accords qui s'étendaient au commerce, à la navigation et à d'autres aspects de la vie économique et qui comportaient divers degrés de bonne volonté et d'amitié (Granados, 1991).

Aujourd'hui le problème est devenu plus aigu, car comme le dit Harrel-Bond, « le XX^e siècle peut être qualifié de siècle du réfugié et de l'immigrant » (voir Dias, 1991a), souci partagé par Guiton et Charpentier (1983). De ce fait, l'Unesco a constaté qu'il était impossible de comparer les diplômes et les grades, notamment dans les matières scientifiques, mais qu'il était possible par contre de reconnaître, avec l'accord des parties, l'équivalence en matière de formation professionnelle. Toutefois, la question a des racines plus profondes qui ont été bien analysées par l'Unesco dans la région d'Asie-Pacifique (1992a) :

Les agences internationales et les organismes nationaux engagés dans la coopération internationale ont un rôle évident à jouer pour faciliter les échanges intranationaux de personnels, d'étudiants et d'idées. Ils peuvent aider à promouvoir la reconnaissance des grades et des diplômes par les pays d'une région qui, à leur tour, faciliteront la mobilité des personnels et des étudiants. Ils peuvent accorder de l'aide sous forme de bourses universitaires et devenir un lieu d'échange d'informations et d'idées. Le milieu universitaire, à son niveau de base, est une entreprise internationale qui a horreur de l'isolement. Toutes les grandes universités sont simultanément des biens nationaux et des forums internationaux qui ne connaissent aucune frontière.

Les institutions d'éducation supérieure peuvent néanmoins freiner la mobilité des personnels, des étudiants et des idées si elles adoptent des attitudes par trop opportunistes vis-à-vis de tels échanges. Parmi les institutions des pays les plus développés de la région, nombreuses sont celles qui ont compris que, par exemple, le recrutement d'étudiants internationaux payant des droits entiers d'admission est une affaire rentable. Mais certaines d'entre elles ont peu fait pour modifier leurs programmes ou bien leurs services d'aide afin de mieux s'adresser à leur clientèle d'outre-mer. Voici un domaine qui nécessite une recherche et une évaluation plus approfondies ; des activités comme celle-ci pourraient contribuer à l'ouverture des institutions d'enseignement supérieur sur la

diversité culturelle et sur les exigences de développement des pays de la région Asie-Pacifique.

Il faut également reconnaître que le flux de personnels et d'étudiants se fait principalement des pays moins développés vers les plus développés, tandis que les systèmes d'éducation supérieure dans ces derniers conservent le monopole des idées et de la technologie. Dans une large mesure, cela est attribuable aux différences du niveau de développement économique national et n'est pas le produit de l'enseignement supérieur en soi. Mais, partout où il est possible de le faire, les institutions devraient encourager une circulation à deux voies des personnels, des étudiants et des idées. Les agences internationales, au travers de différents stimulants, pourraient faciliter un tel mouvement. Des organismes nationaux et des organisations de service peuvent également aider à promouvoir la mobilité des personnels, des étudiants et des idées et le font effectivement.

Quelques gouvernements consacrent une partie de leur aide internationale sous forme d'octrois et de bourses outre-mer. Ce faisant, ils récupèrent bien sûr une partie de leur aide internationale par le biais des dépenses des étudiants auprès de leurs institutions hôtes. Dans le même temps, les gouvernements peuvent imposer des exigences de visa assez restrictives aux personnels et aux étudiants qui ne sont pas parrainés. Nous ne discuterons pas ici des avantages et des inconvénients de l'aide internationale ou des lois d'immigration restrictives. Toutefois, en matière d'aide et d'immigration, les gouvernements d'Asie et du Pacifique seront peut-être amenés, par nécessité, à adopter une vision et une attitude orientées vers les besoins de la région. C'est là un autre domaine qui mérite plus de recherches et d'évaluations.

Une étude récente de James Wimberley (1990, p. 11) sur les conventions en matière d'équivalence conclut :

L'idée d'un immense *Domesday Book* définissant les équivalences des tous les diplômes et qualifications concevables est une chimère. Il n'est pas accidentel que les tentatives de la Communauté Européenne pour résoudre les difficultés que pose la reconnaissance des qualifications professionnelles par des réglementations détaillées ont été remplacées par une approche plus actuelle fondée précisément sur la confiance réciproque dans la formation professionnelle et sur les systèmes d'agrément des États membres.

Un système d'équivalence fondé sur l'assurance et la confiance réciproques est source de problèmes mais demeure la seule base possible.

[Les] critères valables pour le modèle d'un système de reconnaissance [devraient s'appuyer sur le fait qu'ils seront] exhaustifs, signifiant par là que toutes les institutions, soient-elles publiques ou privées, devraient y avoir leur place d'une manière ou d'une autre. Une faiblesse majeure du système, non seulement dans le cadre des conventions du Conseil de l'Europe mais également des autres instruments d'accompagnement, consiste dans le fait qu'ils ne couvrent que les systèmes d'enseignement supérieur publics, financés par l'État.

De plus en plus, les frontières entre l'enseignement supérieur et d'autres formes d'éducation tertiaire s'estompent, tandis que l'importance relative de l'éducation initiale par rapport à l'éducation continue, et celle des jeunes étudiants à temps complet par rapport aux étudiants plus âgés ne cesse de se déplacer au profit des seconds. Le rôle du secteur privé devrait probablement s'accroître parmi les pays signataires des conventions culturelles et constituer tout à la fois une opportunité et un problème. Le secteur privé, qui n'est couvert par aucune entente internationale, englobe des institutions dont la tradition scolaire est irréprochable, comme les campus annexes des meilleures universités américaines, jusqu'aux entreprises frauduleuses. Pour que les diplômes du secteur privé soient intégrés au système de reconnaissance d'une manière équitable, en regard de la considération dont jouissent les diplômes des institutions traditionnelles, il convient de préciser un certain nombre de principes communs relatifs à la régulation et à l'agrément du secteur privé et mettre en place une coopération internationale efficace quant à leur application.

Enfin, le système de reconnaissance devrait être fiable, dans le sens où il devrait donner non seulement des résultats cohérents mais aussi mesurables.

L'efficacité n'est pas, toutefois, la seule valeur que le Conseil de l'Europe préconise. La juste reconnaissance des qualifications fait aussi partie du droit à l'éducation. Un individu qui ne voit pas ses qualifications reconnues par suite d'une attitude discriminatoire, par ignorance ou par vanité universitaire n'est pas

seulement le sujet d'un marché qui fonctionne mal mais la victime d'une injustice.

Le profil professionnel

Si l'Université préserve le concept de profil professionnel, celui-ci devrait être compris dans son sens plein de développement des qualités et des facultés intellectuelles, volitives et affectives de la personne ainsi que de ses habitudes d'étude. Le profil n'est pas complet sans la maîtrise véritable des sciences et des disciplines essentielles. Ces aspects garantissent, tous deux, l'efficacité de la partie opérante du profil ; il devrait être créatif et suffisamment flexible pour s'adapter aux situations et aux demandes changeantes. L'*homo sapiens* ne peut se réduire à son travail ; notre espèce se définit, par-dessus tout, par son destin individuel et son intellect (Páez Urdaneta, 1991).

Krismanic (1988) présente une idée similaire :

L'éducation de spécialistes flexibles d'un point de vue professionnel réclame un changement des processus éducatifs où l'accent devrait être mis de manière beaucoup plus prononcée sur les fonctions cognitives, telles que l'aptitude à la planification, à la prise de décision, à la vérification des hypothèses et à la résolution des problèmes. Outre la stimulation du développement intellectuel, affectif et social, il est nécessaire d'inciter aussi à l'achèvement de la maturité professionnelle en fournissant des occasions appropriées pour le développement des habiletés et des centres d'intérêt, des valeurs et de la personnalité.

Par conséquent, l'institution universitaire ne doit pas perdre de vue sa place à la tête du système postsecondaire, du système d'éducation en général et des programmes de formation professionnelle dont elle a la responsabilité. L'Université devrait également avoir conscience d'être appelée à former des scientifiques plutôt que de simples cadres et à servir de phare dans les domaines de la culture et du développement. Elle ne devrait pas continuer à tomber dans les pièges du professionnalisme (Ortega y Gasset, 1976) et de la délivrance de titres ronflants comme cela

fut le cas pendant près de deux siècles. Une fois que l'Université sera libérée, de manière aussi réaliste que possible, des pressions incitant à distribuer des diplômes, elle pourra se concentrer davantage sur ses autres missions sociales.

Dans sa description de « l'Homme d'entreprise », Combes (1991, p. 103) prend en compte le progrès constant de la technologie, l'obsolescence des connaissances, la concurrence entre les entreprises et la disparition graduelle des différences entre les marchés et les sociétés nationales et internationales. Ces caractéristiques sont analogues à celles du profil professionnel déjà tracé et relèvent également des fonctions des universités.

[Il] devrait être capable de considérer les effets des changements du contexte international (connaissance et conscience du monde extérieur, aussi importantes que le savoir-faire technique) ; il devrait être capable d'élaborer une stratégie réaliste par rapport aux ressources existantes, de négocier dans des circonstances changeantes ou nouvelles avec tout partenaire d'affaires possible, soit-il social ou économique, privé ou nationalisé ; il devrait être capable de traiter les changements en termes de ressources humaines (nouveaux horizons internationaux, nouvelles techniques, fusions).

Par suite, « l'Homme d'entreprise » devrait être capable de faire face aux changements et donc être flexible et dynamique, faire montre d'initiative et avoir le sens des relations humaines, posséder enfin « l'expérience du milieu d'entreprise ». Dans la formation universitaire de « l'Homme d'entreprise », Combes identifie :

Il faut ne pas céder à la tentation d'accroître la charge de travail des étudiants et s'efforcer de supprimer les contenus moins techniques qui deviennent de plus en plus rapidement obsolètes. Les sujets qui développent l'intellect devraient tenir une plus grande place. Ne serait-il pas mieux de donner la préférence à des matières qui contribuent à développer les facultés intellectuelles et permettre ensuite à l'étudiant d'affronter de manière judicieuse des situations imparfaites ? Ne serait-il pas préférable d'instituer des cours qui ont pour objectif de mieux faire comprendre le monde d'aujourd'hui (histoire, politique, espaces économiques,

compréhension du débat économique [...]) ? Cela l'ouvrirait aux autres, aux différents milieux culturels et géopolitiques et aux prolongements éthiques et philosophiques de la gestion. Les étudiants devraient être habitués à travailler quotidiennement dans un contexte international. Ne serait-il pas plus opportun de faire de l'enseignement des langues et des cultures étrangères une composante essentielle de l'éducation supérieure ? Les étudiants devraient être formés aux relations humaines : il paraîtrait essentiel que nos futurs cadres supérieurs acquièrent les compétences nécessaires dans le domaine de la gestion des ressources humaines [...].

Quelle devrait être la formation donnée à l'étudiant du 1^{er} cycle ? Elle devrait remplir les conditions suivantes : les universités devraient sélectionner les étudiants en fonction de leurs aptitudes (jugement, intuition, sens commun) ; les matières enseignées devraient être moins spécialisées, de manière à pouvoir les relier plus directement aux avantages découlant d'une réflexion commune et d'un regard davantage projeté en avant ; il paraît essentiel d'alterner périodes d'études et stages en entreprise ; la formation théorique des étudiants ne devrait-elle pas être liée à leur expérience personnelle dans le milieu de l'entreprise (en tirant pleinement profit de l'occasion pour faire un brassage entre les générations) et en combinant avec une fréquence toujours accrue cours magistraux et expérience de travail en entreprise pour renforcer l'aptitude des étudiants à mettre leurs connaissances à l'épreuve des situations réelles ? Cela peut mener à la création d'un système de formation permanente à l'intérieur des écoles de commerce et des universités et permettre aux diplômés de revenir à l'école, de temps à autre et durant toute la durée de leur vie professionnelle pour y suivre des cours de recyclage, à l'occasion desquels les non-diplômés pourraient également mieux progresser. Par-dessus tout, une plus grande perméabilité doit exister entre les écoles de commerce et les entreprises : formation des professeurs en entreprise (année sabbatique), projets gérés dans le cadre de l'entreprise, cours de perfectionnement offerts par les établissements d'enseignement à l'adresse des personnels d'entreprise et mise en disponibilité de cadres d'entreprise pour des missions d'enseignement dans les écoles de commerce.

Jelinic (1988) exprime des idées très proches :

À l'heure actuelle, et plus encore à l'avenir, les universités ne peuvent être considérées comme des éléments indépendants et quasi séparés de la structure sociale mais comme une partie intégrante de celle-ci. C'est dans le cadre de cette composante intégrale que devraient être formés des personnels experts et des scientifiques, les personnels devant contribuer, grâce au pouvoir de leur créativité, au développement et au progrès général. Le travail des universités et ses résultats sont entendus comme un des leviers qui rendent ce progrès possible, tandis que le progrès est vu sous l'angle d'une technico-technologie, condition *sine qua non* de la survie d'une nation.

Afin que les universités puissent compter sur des ressources humaines suffisantes pour s'acquitter de leur rôle dans la société, il importe d'assurer un afflux permanent de nouveaux experts frais émoulus, tout à fait compétents et dûment sélectionnés (la crème de la crème) qui auront eu l'occasion, dans leur vie professionnelle antérieure, de résoudre des problèmes et de se familiariser avec les achèvements de la révolution technico-technologique moderne. Il est également nécessaire de créer et d'institutionnaliser des possibilités pour le retour des scientifiques des universités et des autres institutions de recherche vers les organisations, afin de trouver de nouvelles idées et de savoir prendre à bras le corps les problèmes imposés par la vie ordinaire. Dans ce sens, la pratique consacrée de la permanence de l'emploi, en commençant par les salaires plus élevés des cadres anciens d'une entreprise, devrait être analysée de manière critique, car ce traitement préférentiel favorise les comportements statiques, maintient la connaissance et l'expérience dans des cercles fermés, etc.

Conclusion

Il est important de considérer la relation étroite entre le service que l'Université rend à la société par l'intermédiaire des professions, d'une part, et le service à la culture, d'autre part. Le travail enrichit la culture et l'Université élève ce travail au rang de profession.

Toutefois, la plupart des thèmes traités dans cette section se sont concentrés sur le rapport de l'Université au monde du travail et cet ingrédient essentiel qu'est la culture a été quelque peu occulté. On s'est davantage arrêté au nombre de professions créées pour répondre aux exigences du travail ; à la « fièvre du diplôme » et aux « points de tension » entre le monde universitaire et le monde du travail, exacerbés par l'inquiétude qu'engendrent le chômage et le sous-emploi des cadres ; à la réduction du « profil professionnel » à son aspect opérationnel ; au problème quasi insoluble de l'équivalence des diplômes.

On a donc souvent l'impression que les critères économiques ont la priorité sur le développement culturel des peuples et des nations. Cela ramène le travail professionnel à des mesures quantitatives : la profession n'est plus conçue comme « l'élévation culturelle et morale des peuples et des nations » (García Garrido, 1992) mais est réduite à ce qui est nécessaire quoiqu'insuffisant, c'est-à-dire à un rendement tangible et à un revenu par habitant.

PROGRAMMES UNIVERSITAIRES DE FORMATION CONTINUE



Les programmes universitaires de formation continue varient beaucoup d'un établissement à l'autre mais, selon le but qu'ils poursuivent, on peut distinguer trois grands types : éducation non formelle, service universitaire et relations interinstitutionnelles. Les deux premiers sujets sont traités dans la section suivante ; le troisième sera abordé plus loin.

Éducation permanente

À l'aube de la civilisation, l'éducation était surtout informelle en l'absence de tout cadre institutionnel. Avec l'apparition de cours organisés, les obstacles ont délimité les méthodes et les procédures de l'éducation formelle et non formelle. Par conséquent, l'éducation

formelle a été contrainte dans certains paramètres d'espace et de temps, c.-à-d. l'âge de l'élève et l'espace scolaire dans son sens institutionnel. Pour cette raison, l'éducation formelle commence dans les premières années de la vie et à l'école. Dans une déclaration radicale à dessein, Cropley (1977, 1980) affirme que « la jeunesse étudie mais ne peut agir » et que « l'adulte doit agir mais n'a aucune occasion d'apprendre ». Comme l'a exprimé Lengrand (1970) : « Jusqu'au XIX^e siècle, il était entendu que la vie d'un individu se répartissait en deux grandes périodes d'inégale longueur. La première allait de la naissance à un âge déterminé de façon arbitraire par la société [...] pour assumer ses responsabilités sociales ».

Toutefois, de grands pédagogues ont très tôt soutenu que l'éducation se poursuit la vie durant. Platon affirme : « S'éduquer est ce que tout homme doit faire sans défaillir pendant toute son existence et aussi longtemps que ses forces le lui permettent ». Jan Amos Comenius soutient : « De même que l'univers entier est une école pour l'espèce humaine depuis le commencement jusqu'à la fin des temps, la vie entière est une école pour l'Homme, du berceau au tombeau [...]. Tout âge est fait pour apprendre et à l'Homme n'a été assigné d'autre but pour apprendre que sa propre vie ». À la fin du XVIII^e siècle, Condorcet écrivait : « Nous avons observé que l'instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment où ils quittent l'école, mais qu'elle devrait embrasser tous les âges », car « cette deuxième instruction est beaucoup plus nécessaire que celle de l'enfance, enfermée dans des limites étroites ».

Ces réflexions renforcent l'idée qu'il convient que l'éducation et l'apprentissage se poursuivent au cours de l'existence selon les moyens disponibles, même si cela conforte la distinction entre éducation formelle et non formelle. La première est considérée démodée, scolarisée et institutionnalisée ; elle est confinée à la classe et à l'individu en formation, à l'enfant et au jeune ; elle est élitiste, sélective, pédagogique et toujours soumise à une activité immédiate sous la surveillance du maître. À l'opposé, l'éducation non formelle, non limitée par l'espace et le temps, est permanente, ouverte, déscolarisée et non institutionnalisée ; elle s'impose d'elle-même, est démocratique et populaire ; elle emploie les moyens

modernes de communication sociale tels que la radio, la télévision, la presse et le téléenseignement ; elle est, de ce fait, encore moins tributaire de l'enseignant ; elle est donc par essence autodidacte (Knowles, 1969).

Les qualificatifs teintés de critique utilisés pour décrire l'éducation formelle sont le produit du récent mouvement contestataire dû, selon la juste perception de García Garrido (1992), « à l'optimisme savant du siècle dernier et de la première moitié du XX^e ». Une conséquence de cet état de choses a été, d'une part, « la méfiance croissante envers l'école (y compris l'institution universitaire) entendue comme la principale sinon la seule voie d'accès à l'éducation », puis, d'autre part, les réactions contre les systèmes éducatifs, ce « rouage de plus en plus tarabiscoté et complexe qui maintient la prétention fictive de se considérer comme le seul système d'éducation possible, alors qu'en réalité l'éducation, ou l'absence d'éducation, des citoyens est produite essentiellement dans d'autres laboratoires ».

Le mouvement contre l'école et contre l'université s'est affaibli mais il est toujours sous-jacent chez ceux qui jugent préférable que l'éducation formelle assouplisse ses structures rigides et se « déscolarise » quelque peu, bien qu'il demeure présent dans les faits puisque, de nos jours, l'éducation non formelle tend à se structurer comme le prouvent beaucoup de programmes et la téléuniversité.

Éducation informelle

À mi-chemin entre l'éducation formelle et non formelle, nous avons le concept médiateur et conciliateur d'éducation informelle. L'éducation formelle et l'éducation non formelle reposent, toutes deux, sur la notion que tout notre milieu de vie a quelque valeur éducative : la famille et l'environnement social, le pays et la cité, les sports et la relaxation, l'hôpital et la santé, la conversation et le silence. C'est l'idée même que contiennent les mots *cité*, *polis* et *civitas* éducative (Unesco, 1972). C'est comme un climat dans lequel tout baigne, car l'éducation informelle contraste avec

l'éducation formelle et non formelle tout comme la respiration spontanée et non contrôlée s'oppose à la respiration contrôlée et pratiquée consciemment. Dave (1978) déclare que l'éducation formelle et l'éducation non formelle embrassent toutes les connaissances que les gens acquièrent de manière « non structurée » dans les différents moments de leur vie,

Lengrand (1970) confirme que le XIX^e siècle a vu naître simultanément le mouvement tendant à libérer l'éducation de ses attaches, d'une part, et les services universitaires de formation continue, d'autre part. En 1850, William Sewell, professeur de philosophie à Oxford, publia un manifeste intitulé *Suggestions for the Extension of the Universities*. Son édition tomba à point, car une Commission royale insista pour qu'Oxford étende ses services à toute l'Angleterre. Sewell (voir Gordon et White, 1979, p. 101) écrivit alors :

Bien qu'il soit peut-être impossible d'amener à l'Université les masses qui ont besoin d'être éduquées, ne serait-il pas possible que l'Université aille vers elles ? [Les deux anciennes universités] deviendraient les grands centres et les sources de l'éducation du pays et s'attireraient la sympathie et l'affection de la nation tout entière.

Quelques années plus tard, Arthur Acland, grand admirateur de l'historien Arnold Toynbee, donna des conférences sur le thème *The Education of the Citizen* et déclara : « Je rappelle à ceux qui se sentent chaque jour qui passe plus assurés que, bien que l'instruction puisse cesser avant que nous ayons 20 ans, l'œuvre d'éducation est le travail de toute une vie et que l'éducation au sens véritable du terme ne cesse qu'avec la vie » (voir Gordon et White, 1979).

Peu de temps après, ce concept se matérialisa dans l'expression *lifelong education* (éducation permanente ou récurrente). Acland s'appropriera les objectifs et les aspirations que Toynbee avait déjà exprimés : éducation politique, éducation industrielle et éducation pour la santé, car « si une citoyenneté véritable doit être achevée, l'élan pourrait être donné par les associations volontaires formées d'hommes libres qui, animés d'idéaux élevés, visent les hauteurs ».

Ce vœu tomba en terrain fertile puisque la société se mobilisa en faveur de ce qui aujourd'hui tombe sous le nom d'éducation informelle ou éducation diffuse et non formelle. Gordon et White (1979) affirment à propos des Britanniques qui se sont détournés des conceptions idéalistes des Allemands :

[Les Britanniques] n'ont pas considéré l'instruction formelle comme le principal et, dans certains cas, l'unique procédé d'éducation de la nation. Les écoles, les universités et les classes d'adultes étaient, bien sûr, toujours indispensables et l'effort des réformateurs fut dirigé vers leur amélioration et leur extension. Mais la société éduque ou défait aussi. Les églises, les usines, les familles et les systèmes politiques et légaux sont aussi des éducateurs en puissance. En rapprochant la religion organisée de la société, en conduisant une réforme industrielle et économique, en élargissant la démocratie politique, dans le travail des ligues antialcooliques et la création de systèmes de bien-être social, on peut faire œuvre d'éducation autant qu'un enseignant ou qu'un administrateur dans le domaine de l'éducation.

La classe ouvrière réagit favorablement à ces attentes, tout comme les universités. Les liens antérieurs entre Oxford et le mouvement coopératif, conjugués aux nouveaux intérêts culturels exprimés par les syndicats, donnèrent à Albert Mansbridge l'occasion, en 1899, de répondre aux aspirations des ouvriers à l'éducation. Cette vague d'intérêt se concentra, en 1906, dans la création de l'*Association for Higher Education of Working Men* (WEA). Mansbridge pensait que les universités se devaient d'inspirer chez les gens le désir d'une éducation qui non seulement comprenne les intérêts intellectuels et scolaires, mais aussi leur penchant naturel pour une « éducation tendue vers ce qui est supérieur ». En 1910, le Balliol College d'Oxford, à l'instigation d'A.L. Smith, convoqua le I^{er} Congrès de la WEA. Smith présida également l'*Adult Education Committee* du ministère de la Reconstruction créé à la fin de la Première Guerre mondiale. En 1919, A.L. Smith (1979 [1919]) déclara :

La guerre a fait ressortir une évidence, à savoir que nos masses possèdent un talent latent, une aptitude allant bien au-delà de ce

qui a été reconnu, une capacité de concevoir de grandes choses et de faire face aux difficultés qui naissent des situations tragiques, lorsqu'elles sont présentées d'une manière directe. Les gens ont besoin seulement de maîtres dans lesquels ils puissent avoir confiance.

Dans la même année, la I^{re} Conférence mondiale sur l'éducation des adultes fut réunie à Elsinor (Danemark). L'idée et les buts de l'éducation permanente, non formelle, étaient définis. En 1933, Alfred North Whitehead déclarait que, si l'humanité « a été amenée à s'adapter à des conditions stables », la mutation se produit de nos jours « dans un laps de temps plus court que l'existence humaine et c'est pourquoi notre formation doit préparer les individus à faire face à de nouvelles conditions. Mais à l'inconnu nul n'est préparé » (Whitehead, 1964).

Tardy (1970) ajoute :

Personne n'est exclu de la formation continue. Les avantages du système seront partagés d'une manière égale entre tous les hommes. Elle est destinée à se répandre à l'ensemble de la population du monde, quel que soit le niveau de qualifications et de connaissances. On tend, schématiquement, à remplacer un système aristocratique par un système démocratique.

Au cours de la même année, Paul Lengrand (1970, p. 16) réaffirmait que « l'idée qu'un homme puisse mener sa vie pourvu d'un bagage de connaissances intellectuelles et techniques donné une fois pour toutes est de plus en plus illusoire », et Gaston Deurinck (1974, p. 17) d'écrire :

Pour s'adapter dans une société en mutation, un individu doit être réceptif et apprendre que ce processus investit tous les milieux (famille, société, profession, etc.) et que le problème de la société moderne consiste dans la valorisation de l'immense étendue de l'expérience humaine.

Décloisonnement éducationnel

L'éducation non formelle se distingue par trois grandes caractéristiques : elle est stable et permanente ; elle est ouverte, à cause

de son large éventail ; elle peut couvrir de grandes distances grâce à l'utilisation des moyens modernes de communication et de l'ordinateur. Le décroisement éducationnel est orienté principalement vers la population adulte et a trois objectifs principaux : sociodémographique et politique ; fonctionnel, professionnel et lié à l'emploi ; culturel. D'un point de vue politique, l'éducation non formelle tend à faire de l'accessibilité de tous à l'éducation une réalité et à répondre au changement social permanent. Ce type d'éducation prend un engagement autonome envers le développement intégral du sujet (Carton, 1983 ; Smith, 1991).

Le premier objectif sociodémographique exposé par A.L. Smith après la Première Guerre mondiale établissait le besoin de l'éducation des adultes. Ce besoin a persisté dans les années 1930 et est devenu plus aigu vers le milieu des années 1960, décennie dans laquelle les mouvements d'étudiants devinrent populaires, tandis que Philip H. Coombs (1971 et 1985) rédigeait son étude sur la « crise mondiale de l'éducation » en prévision de la conférence de 1967 tenue sur le même thème à Williamsburg. La Conférence était placée sous l'égide du président Lyndon B. Johnson et organisée par James Perkins qui était, à l'époque, président de l'université Cornell. Coombs repensa son travail et le réédita en 1985.

Le deuxième objectif de nature fonctionnelle, professionnelle et liée à l'emploi s'inscrit dans le prolongement direct du premier. En Amérique du Nord, l'accent mis sur le travail était directement lié à la Grande Dépression jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Des expressions qualifiant l'éducation non formelle de « formation en cours d'emploi », « en situation de travail » et « en milieu de travail » ont apparues. Cela faisait du travail l'instrument et l'objectif de l'éducation, indépendamment du fait que les sujets formés fussent des enfants, des jeunes ou des adultes. Dans sa *Terminologie de l'enseignement technique et professionnel*, l'Unesco (1978) distingue entre formation en milieu de travail et formation institutionnelle où la salle de classe a la même fonction et utilise les mêmes ressources qu'un atelier. Le but visé est, en fait, de former une personne en situation de travail et de permettre sa rééducation pour lui permettre d'assumer de nouvelles tâches ou des tâches

modifiées. La *Charte mondiale sur l'éducation pour tous* (1990), cadre de référence des activités menées pour répondre aux besoins essentiels d'apprentissage et d'éducation permanente afin de rendre la pratique professionnelle adéquate, traite de ce sujet. Selon Houle (1981), la formation en milieu de travail était déjà bien établie à la fin des années 1940.

L'objectif culturel a plusieurs significations et buts particuliers, à commencer par celui, primordial, de l'alphabétisation et de l'initiation des illettrés fonctionnels à la lecture et à l'écriture. L'alphabétisation n'est pas exempte d'une tentative de conscientisation politique, comme dans la méthode inaugurée par Paulo Freire au Brésil. La connaissance, l'appréciation, l'expérience et l'analyse des universels de la culture du passé et d'aujourd'hui sont transmises en même temps que se poursuit l'effort d'alphabétisation et la pratique de la culture du loisir, une tendance provenant d'Europe (Dumazedier, 1977). Lors de la 42^e session de la Conférence internationale sur l'éducation, l'Unesco (1990c) a mis en évidence le rôle des universités face à l'analphabetisme. Des représentants d'Asie et du Pacifique, des Antilles, d'Amérique du Nord et d'Afrique ont participé à cette discussion.

Formation continue

On dénombre des programmes d'éducation non formelle de plusieurs types dont les objectifs sont ceux que nous avons mentionnés ou d'autres encore. Tous ont néanmoins des caractéristiques communes : ils s'adressent à une population cible, utilisent des éléments de formation propres et des moyens aptes à transmettre le message voulu.

Certains programmes serviront à assurer une alphabétisation de base et les premiers stades de l'éducation formelle comme par exemple les études primaires ou secondaires à l'intention des jeunes, des adultes et des personnes âgées. D'autres seront le complément des processus d'éducation formelle à l'adresse de ceux qui n'ont pu terminer leurs études, à la différence des programmes d'éducation continue ou récurrente, ou cours de recyclage. Il y a enfin

les programmes qui se fixent pour objet l'amélioration de tel ou tel autre aspect de la culture et qui sont destinés aux personnes qui souhaitent combler les lacunes de leur formation générale.

Dans tous ces programmes, et notamment par rapport au travail, il est d'usage de se reporter à une alternance de travail ou d'étude, à l'intégration ou à la création de liens entre les objectifs spécifiques de l'établissement d'enseignement et ceux du travail. Dans ce type entrent la formation en alternance ou l'éducation concertée (Bruce, 1982) des États-Unis, ou les *sandwich courses* (cours alternés) anglais (Carton, 1983) qui stimulent la relation entre éducation, recherche et production. Ces systèmes comportent des activités concertées au préalable, une catégorie spéciale d'enseignants et des méthodes d'enseignement élaborées dans les amphithéâtres universitaires, les laboratoires, les établissements de production, et même à l'occasion d'activités hors programme et d'apprentissage sur le terrain.

De nombreux programmes d'éducation non formelle ont jusqu'à tout récemment fait partie de l'éducation formelle. Cela est typique de l'éducation continue et se produit le plus souvent dans les universités des pays les plus industrialisés. Les avancées technologiques et leurs applications à tous les aspects de la vie économique, puis le besoin de préserver des capacités scientifiques et de travail obligent beaucoup d'adultes à revenir à l'Université. Le CERI (1987) est d'opinion que, « bien que par le passé les adultes ne fussent admis comme étudiants qu'avec parcimonie, aujourd'hui ils constituent véritablement un nouveau groupe au sein des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur ». Dans des pays où la population jeune est en déclin, la rééducation professionnelle des adultes devient encore plus nécessaire (CE, 1991).

García Garrido (1992) fait valoir que la formalisation de l'éducation continue doit garder ses caractéristiques de formation permanente, telle une « manière d'être, assumée et exprimée librement et volontairement par la personne » et non uniquement dictée par le système éducatif (Pineau, 1977).

D'un autre côté, il faudrait distinguer le programme de recherche doctorale et les programmes de formation permanente. Si les programmes de 3^e cycle devraient conserver une composante de recherche, la formation permanente devrait normalement procurer un complément d'éducation ou une formation précise et concrète. L'application requise de la part de l'étudiant dans un programme d'éducation continue « nouveau style » ne peut être — et n'est généralement pas — aussi stricte ni absorbante que celle du programme de 3^e cycle qui demande la présence d'un directeur de thèse et la rédaction d'un mémoire. La formation continue exige une expérience d'apprentissage, de formation ou de reconversion destinée à mettre à jour les compétences.

L'éducation non formelle dessert la société de deux importantes manières. La première, au travers du téléenseignement, dépasse le concept traditionnel d'étudiant. Au sein de l'institution universitaire, il existe également des centres et d'autres instituts. Ces derniers sont attachés à la structure générale ou à la structure scolaire (voir Unesco, 1990b). En général, c'est grâce aux universités et à leurs professeurs que, en grande partie, la recherche et l'éducation non formelle se mettent directement au service de la société (Brunelle, 1973 ; Chevrolet, 1977).

Service universitaire

Le concept de service universitaire est relativement nouveau et recèle une valeur universelle, liée dans beaucoup de cas aux activités des étudiants. Dans une résolution de 1976, l'Unesco prit acte du fait que les services universitaires constitueraient la tentative des universités et de leurs étudiants pour promouvoir un développement à la fois théorique et pratique. Ce concept prit origine dans les pays communistes et se répandit dans les pays industrialisés et moins avancés dans les années 1960. Ses créateurs entendaient associer l'éducation et les tâches professionnelles, répondre aux demandes de la recherche et aux différentes opérations technologiques, et aider les secteurs marginaux de la population en offrant des possibilités de conscientisation politique.

En analysant les conclusions tirées par les ministres de l'Éducation lors des conférences tenues dans les États arabes (1977), en Asie et en Océanie (1978), en Amérique latine et aux Antilles (1979), en Europe (1980) et en Afrique (1982), Topentcharov (1985) tente de décrire le cours universitaire de l'avenir. Il qualifie le service universitaire d'innovation motivée par des considérations patriotiques à l'occasion de l'effort de reconstruction économique et de la lutte contre l'analphabétisme menés dans les pays devenus indépendants depuis peu. Plus tard, « l'initiative a graduellement changé ; elle s'est généralisée et fait désormais partie intégrante des méthodes de l'enseignement supérieur », tout en différant d'un pays à l'autre. Par exemple, les étudiants des pays industrialisés ont prôné le service universitaire à des fins secourables pour venir en aide aux victimes de catastrophes naturelles ; les étudiants des pays communistes étaient tournés vers les récoltes, la construction domiciliaire et d'autres travaux d'intérêt collectif. Dans les pays en développement, les étudiants ont travaillé activement à élever le niveau culturel de leurs compatriotes et à former une main-d'œuvre qualifiée.

En citant Robert Browning, Dickson (1981) justifie le service universitaire, car « l'action engendre la réflexion », écrit-il. Il prolonge en cela les idées exprimées par Warren Bryan Martin et Puey Ungphakorn, ancien recteur de l'université Thammasat. Le premier déclare : « Aussi longtemps que les établissements universitaires contribuent à donner aux étudiants un idéal, ils rendent à la société un service inestimable. Néanmoins, les étudiants devraient s'imprégner de ces valeurs durant leur séjour à l'université et ne pas se satisfaire d'une approche théorique. Tout comme il n'est pas suffisant d'étudier des exemples de créativité pour créer, pour pratiquer le jugement et faire preuve de générosité, l'étudiant doit avoir l'occasion de mettre en pratique ces vertus ». Sous un autre angle mais dans le même ordre d'idées, Ungphakorn affirme : « On nous a enseigné que le principal devoir des étudiants est de servir la société » ; toutefois, « ce service est devenu un autre sujet d'étude « par excellence », créant ainsi un

cercle vicieux : le service devient matière à programme » et ne conduit pas à l'action.

La résolution de l'Unesco conçoit le service universitaire comme une formation qui a pour objet de préparer l'étudiant à l'exercice d'un emploi réel et de lui donner une conscience sociale, et non pas comme une exigence préalable à l'obtention d'un diplôme. Les étudiants inscrits dans le service universitaire sont appelés à s'engager physiquement, intellectuellement et volontairement en faveur des collectivités et des groupes sociaux, qu'il s'agisse de faire œuvre d'alphabétisation, de développement communautaire et d'organisation sociale, d'hygiène et de santé, ou de vulgarisation culturelle. En outre, ce service encourage la coopération entre l'institution universitaire et les secteurs productifs.

Dickson (1981) propose les lignes directrices suivantes en vue d'atteindre un équilibre entre les objectifs du service universitaire sans que l'enseignement ne prenne le pas sur l'aide : le programme devrait durer au moins un semestre ou de préférence une année, surtout dans les régions éloignées ; le travail devrait être stimulant afin de susciter chez l'étudiant un sentiment de confiance en soi, et avoir un caractère général ou du moins ne pas être spécialisé comme le sont les programmes d'étude ; toutefois, il devrait être obligatoire, un seul étudiant étant de préférence assigné à un lieu donné, de manière qu'il puisse s'insérer dans l'environnement social et créer des contacts avec les leaders de la communauté ; cette dernière assurera la subsistance de la personne qui procure l'aide ; il est également conseillé de préparer le terrain en informant les personnes qui bénéficient du service et les étudiants appelés à le fournir ; le travail accompli par l'étudiant devrait être coté « satisfaisant » ou « non satisfaisant » sans plus, afin qu'on puisse mieux planifier les services subséquents ; en outre, l'évaluation doit porter sur les avantages que l'étudiant retire de l'alternance de la théorie et de la pratique.

Tout recensement des programmes universitaires de formation continue indiquera leur diversité : service bénévole ou rémunéré, étendu à tous les étudiants ou à un petit nombre, lié à un tronc commun ou à des disciplines ou à des spécialités professionnelles,

soutenu par les professeurs ou laissé en grande partie à l'initiative des étudiants, financé à même le budget ordinaire de l'établissement ou par des subventions partielles ou totales du gouvernement, des fondations, des sociétés ou de la collectivité bénéficiaire. L'Unesco (1984a) a réalisé des études sur les expériences de 21 pays sur tous les continents ; elle a aussi publié un rapport sur l'expérience de l'éducation des adultes en Argentine (Unesco, 1990d).

RELATIONS INTERINSTITUTIONNELLES



Relations interuniversitaires

En raison de similitudes institutionnelles, les relations internationales entre les universités ont un caractère assez homogène. Le projet UNITWIN et le Plan de l'Unesco pour les professeurs, qui furent lancés à l'issue de la 25^e réunion de la Conférence générale des États membres en 1989, veulent renforcer la coopération interuniversitaire et la mobilité intellectuelle et prônent des ententes conduisant à l'établissement d'universités sœurs et d'autres liens interinstitutionnels dans des disciplines fondamentales ayant trait surtout au développement durable. UNITWIN trouvera une application dans deux secteurs principaux : le soutien aux réseaux de l'enseignement supérieur et les subventions de l'Unesco aux professeurs de toutes disciplines. Sont prévues en outre des activités touchant à l'administration et à la gestion de l'enseignement supérieur, à la formation de personnels, au soutien des bibliothèques universitaires et de recherche et à la formation à distance.

L'État et les universités

Les relations entre l'État et les universités sont bilatérales à cause de leur nature inégale ; l'éducation relève des compétences de l'État. C'est également à l'État qu'incombe de créer un environnement

propice au développement scientifique et d'orienter les politiques scientifiques. Toutefois, l'État n'est pas le maître du savoir universitaire et n'exerce aucune des fonctions d'enseignement, de recherche ou de formation. À cause de ces distinctions subtiles, les relations entre les gouvernements et l'Université ne sont pas toujours faciles. En parlant de l'Afrique, Auala (1991, p. 6) affirme :

Le gouvernement veut que son investissement produise des résultats tandis que l'Université souhaite préserver son autonomie. Nous pensons qu'une Université assaillie, à l'intérieur et à l'extérieur, par des groupes avides de pouvoir risque de devenir un instrument d'éducation inefficace.

L'Université et l'industrie

Les relations interinstitutionnelles entre l'Université et les entreprises du secteur industriel, commercial et tertiaire sont également bilatérales. Le transfert de technologie entre l'Université et l'industrie en est un aspect. Toutefois, l'Université et l'industrie diffèrent grandement dans leur approche de la tâche éducative (Calleja, 1990).

L'Université met l'accent sur les sciences de la gestion des affaires afin d'éveiller chez les étudiants l'esprit d'entreprise. L'industrie, par contre, s'intéresse davantage au rendement du travail. À l'Université, les étudiants se familiarisent avec les mécanismes et les instruments de travail, et acquièrent des compétences. Dans l'entreprise ils mettront ces connaissances à l'épreuve des faits. L'Université est une entreprise à but non lucratif ayant pour objet la production intellectuelle alors que l'entreprise a pour objet le produit rentable.

Quoi qu'il en soit, les relations entre l'Université et l'industrie passent par l'économie (Pitner, 1988 ; Senic, 1988) et trahissent les incohérences réelles ou apparentes des deux paliers. Cet obstacle peut être surmonté par des ententes qui amènent les deux parties à converger et qui constituent le fondement des stages que l'étudiant suivra dans l'entreprise (Pitner, 1988).

L'étude et le travail peuvent alterner. On désigne cette forme d'éducation par l'expression « formation en cours d'emploi » (*in-service training*). Elle peut être plus ou moins intégrée dès lors que l'Université et l'entreprise s'entendent sur la mise au point de programmes théoriques et pratiques.

Cette pratique d'alternance et d'intégration a une longue tradition. Les écoles médicales ont institué la formation pratique des étudiants en milieu hospitalier (internat ou résidence) dès le XVII^e siècle et, aujourd'hui encore, une période de résidence dans une spécialité médicale est de rigueur. Le recours aux équipes de nuit et la distinction entre étudiants qui travaillent et travailleurs qui étudient suggère une innovation qui décroïsonne l'enseignement universitaire et aide les rapports entre l'Université et l'industrie.

On peut faire remonter les premiers parcs industriels (Lacave, 1991) à la création en Grande-Bretagne des *civic universities* sises dans les villes industrielles prospères. C'est dans ces parcs que s'est opérée la symbiose entre l'éducation et le travail. En Israël, les « incubateurs technologiques » atteignent des buts semblables, avec des appellatifs aussi variés que *technopolis*, parcs technologiques et *technovilles*.

Aux États-Unis, en vertu de la Loi Morrill de 1862, les universités se sont vu concéder la propriété des terres sur lesquelles elles ont pu édifier des fermes expérimentales et des laboratoires productifs. Toutefois, cela n'alla jamais aussi loin que l'extrémisme iconoclaste d'un Mao-ze-Dong qui, un siècle plus tard, sur la lancée de la Révolution culturelle de 1966, proclama avec une arrogance injuste que l'atelier est l'Université et que l'Université est l'atelier, détruisant ainsi à la fois l'éducation et la science.

Les thèses ayant pour objet d'étude l'entreprise, les cours de formation continue organisés de concert avec les sociétés publiques ou privées et les contrats de recherche (Trajkovski, 1988) sont d'autres aspects des relations entre l'Université et l'entreprise. Ces contrats de recherche dépendent en grande partie des capacités, des ressources et des occasions par lesquelles l'Université pourra accéder au marché de la recherche, lequel constitue assurément un volet substantiel des universités de recherche américaines.

Des lois prévoyantes devraient accorder des exonérations fiscales aux entreprises qui apportent leur pierre au développement de l'Université. Par ce mécanisme, le législateur permet à l'entreprise de rembourser la dette contractée à l'égard de l'Université, car elle bénéficie du produit de cette dernière sans y avoir contribué.

L'expansion parallèle des entreprises et des universités dans les pays d'Amérique latine et la conscience qu'il n'y a pas d'aspect du développement qui n'intéresse les institutions sociales a permis de consolider les relations entre l'entreprise et l'Université. En outre, d'autres moyens ont fait l'objet de débats et de suggestions lors des innombrables forums, cours, tables rondes et discussions entre experts et au sein de congrès réunis à l'initiative des universités ou des associations professionnelles ou des deux à la fois.

Des accords internationaux comme ceux qui ont présidé à la naissance de l'Union Européenne et les relations étroites entre les pays d'Asie de l'Est, entre les États-Unis et le Canada, et les liens qui façonnent d'autres espaces géopolitiques du globe ont montré aux pays d'Amérique latine qu'ils doivent s'unir. Cet intérêt partagé a une incidence immédiate sur les relations entre les universités et les entreprises des trois grands secteurs. L'Accord commun du Sud conclu entre l'Argentine, le Brésil, l'Uruguay et le Paraguay (le Cône sud) est l'un des exemples les plus récents ; c'est aussi une initiative dans laquelle les universités des quatre pays sont très engagées.

De nombreux étudiants qui fréquentent les cours du soir ont un emploi de jour. Parmi les étudiants, nombreux sont ceux qui suivent les programmes de formation liée à l'emploi. Les parcs technologiques ou les institutions et les activités qui ont une dénomination semblable sont florissants au Brésil. EXPOCIENCIA (exposition annuelle des sciences en Colombie) et d'autres manifestations du même type dans divers pays témoignent du consensus qui s'exprime et de la volonté manifeste de combler la distance entre les universités et l'entreprise et d'établir un dialogue qui les rapproche d'une manière efficace.

Dialogue

Les relations entre les gens sont plus étroites lorsqu'elles se font dialogue, signe d'une ouverture mutuelle et sincère des attitudes envers les êtres et les choses. Le dialogue est échange de sentiments, d'opinions et de points de vue. Il implique le face à face honnête des idées et des sentiments qui, en laissant de côté les intérêts obstinés et égoïstes susceptibles de transformer la discussion en querelle, les élève jusqu'au partage des valeurs et des objectifs. Le dialogue peut permettre à des éléments antagonistes de s'accorder de façon harmonieuse et efficace.

Le dialogue entre l'entreprise et l'Université est souvent marqué par la méfiance. Cela est dû peut-être au fait que leurs relations sont souvent unilatérales. Si tel était le cas, il serait urgent d'ouvrir un dialogue fondé sur une finalité supérieure qui donnerait un sens au dépassement de tout égoïsme institutionnel. La paix et le développement intégral des nations devraient être les motifs qui suffisent à mener l'entreprise et l'institution universitaire à un dialogue cordial et fécond. Cet argument se justifie encore plus lorsque les relations de l'Université dépassent leur cadre local et deviennent intranationales, internationales et supranationales.

L'AVENIR DE L'UNIVERSITÉ EN TANT QU'INSTITUTION



Dans son troisième volume sur les universités médiévales, l'historien britannique Hastings Rashdall (1936) a laissé un témoignage autorisé sur les institutions qui avaient survécu à la fin du XIX^e siècle. Rashdall avance en effet que l'Université est l'héritière de traditions qui doivent évoluer en harmonie avec l'environnement social et qu'elle doit être prête au changement si elle veut assurer son avenir.

L'auteur a esquissé l'évolution possible de l'institution universitaire, même s'il ne pouvait pas prévoir les répercussions de deux guerres mondiales dans la première moitié de notre siècle. Toutefois, si l'on se fie aux nombreux forums, congrès, séminaires, conférences et symposiums sur l'Université qui se sont succédé dans les années d'après-guerre et depuis quatre décennies, et qui ont été abondamment documentés, l'objectif fixé à l'approche de l'an 2000 ressemble à celui de la fin du premier millénaire : pallier les insuffisances de la science par un surcroît de recherches et d'idées.

À notre époque, marquée par les percées de la science et de la recherche, les savants se penchent sur l'avenir des universités. Autour de tables rondes et au sein de panels, des participants désireux de prévoir l'avenir de l'Université débattent tour à tour des avantages tant de la méthode déductive et de ses dimensions pédagogiques et historicosociales, que de la méthode inductive et analytique. Malgré ce dilemme méthodologique, aucun doute n'est permis sur l'avenir de l'Université en tant qu'institution : « Les universités ont un avenir devant elles », indépendamment des difficultés ou des crises auxquelles elles pourraient être confrontées. « Bien que tous ne soient pas du même avis, une présomption favorable conforte la conviction que l'Université est maîtresse de son destin » (Carrier, 1984, p. 1).

En 1991, lors d'un forum parrainé par l'Unesco (1991b) et l'université de Pittsburgh, les groupes de travail ont préparé quatre plans d'action susceptibles d'être mis en œuvre. Les recommandations portaient sur la politique, la gestion, l'administration et le gouvernement de l'Université ; les programmes d'études, les méthodes d'enseignement, les technologies éducatives et le matériel pédagogique ; le développement et l'évaluation des étudiants et des professeurs ; enfin, les stratégies de mise en œuvre.

Le premier domaine de recherche a suscité des interrogations, d'une part, sur les effets engendrés par les établissements d'enseignement supérieur et par leurs recherches sur les politiques nationales, le développement économique, l'environnement, la structure de classes et l'accès à l'enseignement supérieur et,

d'autre part, sur l'influence exercée sur les niveaux inférieurs de l'enseignement. Dans le deuxième domaine, celui du développement de l'enseignement supérieur, la recherche devrait tendre à combler les écarts entre politiques et pratiques et à améliorer l'efficacité des établissements d'enseignement supérieur dans l'accomplissement de leurs missions et objectifs. Des thèmes concrets de recherche ont été proposés à cet égard : étude des mécanismes et des processus de prise de décision, de planification et d'affectation de ressources ; liens entre la recherche, fondamentale et appliquée, et formulation de politiques aux niveaux gouvernemental et institutionnel ; formation des étudiants des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles universitaires en ayant à l'esprit la conjonction de la recherche et de l'enseignement ; relation entre les universités de développement (capables de répondre aux besoins de l'État, de la société et de leurs propres membres, les professeurs) ; difficulté notoire de préserver ou d'accroître la liberté d'enseignement, tout en étant comptable devant l'État et la société ; rôle joué par les professeurs dans le gouvernement de l'institution, mesures propres à inciter les professeurs à prendre une part active à la recherche, et importance de l'enseignement supérieur pour la société, y compris les indicateurs de qualité employés pour évaluer les institutions et leur niveau d'excellence.

Au regard des programmes d'études, des méthodes d'enseignement et du matériel pédagogique, le groupe de travail a proposé que l'attitude et le comportement des groupes soient analysés par rapport aux techniques d'enseignement. Des sujets d'intérêt ont été soulevés : le rôle de l'Université dans les programmes d'enseignement professionnel ; l'humanisation des programmes et la contribution de l'Université au développement de la créativité et à l'analyse critique des valeurs, de l'information et des revendications ; une sensibilisation aux besoins sociaux et un sens de la responsabilité ; les relations entre l'effectif d'une classe, la formation des maîtres, les rémunérations et les acquis scolaires.

En ce qui a trait au développement de l'effectif étudiant et du corps professoral, la principale préoccupation concerne les conditions dans lesquelles le travail des professeurs, des personnels

et des étudiants se déroule et la manière dont ces conditions sont mises en rapport avec les buts et enjeux de l'enseignement supérieur. Cela comporte l'étude méthodique des processus d'enseignement et d'apprentissage, des modalités par lesquelles les professeurs peuvent s'adapter aux styles d'apprentissage et à la culture de l'étudiant, et des questions touchant à la vie des étudiants et aux compétences des professeurs.

Enfin, au sujet de la mise en œuvre des stratégies, les groupes de travail se sont entendus sur les différentes formes de soutien que les organisations intergouvernementales, les gouvernements, les institutions éducatives, les organisations non gouvernementales, les individus et les fondations devraient accorder aux études et à la recherche sur l'enseignement supérieur (Berstecher, 1974).

En 1983, l'Unesco a tenu un symposium international sur l'évolution probable des objectifs et des rôles sociaux de l'enseignement supérieur dans les décennies à venir. Les thèmes à l'ordre du jour étaient la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'interpénétration de cet enseignement et de la société, la professionnalisation de l'enseignement supérieur par rapport à la planification et à l'administration des institutions, les fonctions actuelles de cet enseignement et la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques. D'autres sujets de discussion portaient sur les facteurs susceptibles d'influencer ou de modifier l'action de l'Université durant les prochaines décennies dans le contexte de la démocratisation et du changement social. Ces sujets incluaient : accroissement des inscriptions universitaires, priorités des secteurs vitaux de l'agriculture, de l'industrie, du transport et de la communication et urgence de répondre aux besoins en matière de nourriture, santé et logement ; explosion des connaissances et révolution technologique ; spécialisation pour faire face à l'intensité croissante de la division du travail ; valeur et place de la recherche dans les programmes scolaires ; éducation permanente ; choix nouveaux pour l'admission au système d'éducation et l'insertion sociale ; égalité des chances ou démocratisation de l'enseignement supérieur ; démocratie à l'intérieur même des structures des institutions d'éducation afin d'assurer la participation des

étudiants à la prise de décision et la représentation des jeunes professeurs parmi les instances dirigeantes de l'Université ; formation de personnels hautement qualifiés et capacité d'absorption de l'économie ; relations entre l'Université et l'État ; avantages multiples d'une Université multidisciplinaire par rapport aux universités spécialisées ; facteur de la paix dans le monde ; différentes formes de coopération internationale des universités avec d'autres institutions et organisations (Unesco, 1983). Une approche analogue des facteurs internes et externes du futur développement de l'enseignement supérieur a été adoptée par la Conférence intergouvernementale sur les politiques d'enseignement supérieur dans les années 1980, convoquée à Paris par l'OCDE en 1981.

En examinant les titres des travaux récents sur l'Université au seuil de l'an 2000, Carton (1983) s'est posé la question du danger que court l'Université si elle compte, de préférence à d'autres institutions sociales, être élue pour gérer l'enseignement supérieur dans la « perspective [actuelle] de transformation sociale, de démocratisation éducative et de formation continue des adultes ». L'auteur entrevoit quatre tendances prédominantes pour l'Université des 20 prochaines années : « lien de l'enseignement supérieur à la production et à la recherche ; relations avec la collectivité ; participation au développement culturel national et régional ; insertion dans le problème international du développement socio-économique ».

Niblett et Butts (1972) entrevoient dans ces termes (Carton, 1983) les choix et les tendances de l'Université de demain : « accent mis sur la recherche ou accent sur une formation générale ou spécialisée ; indépendance ou intégration, liberté scolaire ou intérêts nationaux ; qualité ou quantité ; accent mis sur la définition des objectifs de formation ou sur l'orientation de l'étudiant ».

Un document succinct de l'Unesco (1984b) a abordé la question de l'avenir des universités en posant « sept questions ou problèmes cruciaux » à ses planificateurs : « évaluation de la demande » qui pourrait changer et s'orienter vers les formes

de l'éducation universitaire « non traditionnelle » (par exemple l'enseignement à temps partiel et l'enseignement court ou lié à l'emploi) ; chômage et sous-emploi visibles et invisibles, où les données statistiques sont insuffisantes ; « manque endémique de moyens financiers » ; problème de la « démocratisation » en éducation eu égard à la participation relativement limitée des femmes, à « la discrimination qu'expliquent des raisons géographiques » et à « la disparité causée par les conditions socio-économiques » ; difficulté d'application des systèmes de planification pédagogique et gestion de l'Université ; « coopération internationale » et « aspects socioculturels » liés à la qualité de la vie. Sanyal (1984) évoque les défis analogues que pose la notion de « nouvel ordre international » fondée sur des « facteurs socio-culturels » et non seulement sur des facteurs « politiques » et « économiques » ; il étudie aussi l'impact de l'économie mondiale sur l'expansion de l'enseignement supérieur et ses rapports à l'emploi.

Stanojevic (1988) adopte une procédure semblable à celle de Niblett. Il fait ressortir la difficulté des transformations (qu'il qualifie d'« aporie ») auxquelles fait face l'Université dans la « crise » que traverse la société contemporaine. La première contradiction consiste en ceci :

L'inertie de l'Université à été telle que l'initiative des réformes du passé a appartenu à des personnes agissant en dehors de son cadre. La majorité des réformes se limitaient d'ailleurs à quelques concessions démagogiques à destination des étudiants et à la projection des visées qu'avaient certains politiciens sur l'Université. Même si les idées de réforme sont bien conçues, elles ne peuvent réussir si l'Université juge qu'elles lui sont imposées de l'extérieur. La solution devrait être recherchée dans le dialogue entre l'Université et les autres segments de la société.

[Deuxièmement,] la quasi-totalité des méthodes modernes prône l'intensification du processus d'apprentissage, ce qui ne peut se matérialiser dans des facultés qui grossissent à cause de l'explosion de l'enseignement supérieur. Une des façons de surmonter cet obstacle pourrait être — mise à part la création de nouvelles universités — la répartition des anciennes universités

en plusieurs entités ; bien sûr, les nouvelles universités n'auraient pas nécessairement le même profil que les anciennes.

Stanojevic fait une mise en garde :

La tendance à transmettre le savoir sur des bases égalitaires est freinée par de grandes différences sociales, ce qui a pour effet de privilégier certaines catégories au détriment d'autres. Il est plus probable que les bons étudiants viennent d'un milieu aisé. Certaines familles, par contre, ne peuvent même pas envisager d'envoyer à l'Université leurs enfants doués.

Finalement, l'auteur présente le quatrième problème, à savoir la difficulté de dépasser « le concept traditionnel d'apprentissage », qu'il définit comme le ferait Sartre de « digestif » ou de « nutritionnel », et introduit un autre concept qui « devrait faire de nos étudiants des sujets actifs du processus d'apprentissage au lieu d'être gavés de notions passivement apprises ».

Vandal (1988) étend sa réflexion au « passage de la société industrielle à la société informatique ». Il affirme :

La nature instable de notre époque se répercute également dans l'université et son cadre. Il existe de nombreux facteurs qui étayent l'inertie et la rigidité de la situation existante et poussent les universités à préserver les schémas éculés de l'école traditionnelle. D'un autre côté, les forces qui ont propulsé les universités et leur production de nouveaux savoirs au seuil qualitatif d'un nouveau stade de développement sont à l'œuvre. Par conséquent, la transformation de l'Université moderne devrait prendre en compte trois aspects problématiques. L'Université entend-elle éduquer ses sujets sur la base d'un travail scientifique axé sur la consultation, en fonction des générations à venir et de la société telle qu'elle est aujourd'hui ? Quel sera le rôle de l'Université dans la création et l'accomplissement des stratégies de développement des sociétés modernes et dans le développement des identités nationales et de la conscience de sa propre existence et de son environnement ? Quelle sera la structure et la dialectique des relations entre les participants aux activités globales de l'Université et quel en sera l'organigramme ?

Ratkovic (1988) recueille des réflexions exprimées antérieurement et laisse entrevoir « les modèles d'université à l'approche du troisième millénaire ». Il observe qu'entre l'éducation, les sciences et la technologie se nouent des rapports plus vigoureux et susceptibles de « changer l'autonomie des universités ; ces liens permettraient de continuer à exprimer une critique créative et rationnelle des phénomènes, des processus et des innovations d'ordre social » ; « la modernisation du travail pédagogique et scientifique » s'impose, ce « qui entraîne des changements profonds de nature organisationnelle, didactique et méthodologique, c.-à-d. la nécessité de la soi-disant réforme interne, préalable indispensable à la naissance d'une Université moderne » ; « à la différence des méthodes traditionnelles [...], les différences humaines sont prises en compte dans l'éducation de l'étudiant », les systèmes d'ateliers de recherche, de discussion et d'apprentissage seront adaptés, tandis que les projets de recherche — grâce aux méthodes de la découverte — pourront valoriser les aptitudes et les talents individuels ; finalement, on créera des méthodes et des stratégies pour la mise en œuvre des réformes « sans correctifs administratifs et exemptes de pressions politiques, avec la participation active de la société et des universités ».

Après avoir analysé l'état de la situation, le *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada* (Smith 1991, p. 34) dresse avec soin et de façon détaillée la liste des mesures à prendre pour le développement de l'enseignement supérieur : financement, relation entre enseignement et apprentissage, conception des programmes d'études, dimension internationale des universités, formation continue et téléenseignement, nécessité de la recherche sur l'enseignement supérieur, analyse annuelle des pertes d'effectifs, transferts et tendances des modèles éducatifs, efficacité des programmes entrepris dans chacune des universités, relations entre les universités et les systèmes éducatifs d'enseignement secondaire, coopération à l'intérieur du système, permanence et recrutement des professeurs, contrôle de la qualité et indicateurs de rendement des établissements d'enseignement.

Au vu des perspectives qui se dessinent en Amérique latine et dans les Antilles, Yero (1991) tire des conclusions sur les développements qui s'ensuivent dans la région.

L'Unesco (1992a) affirme :

Les institutions d'enseignement supérieur sont, par nature, des organisations complexes dans lesquelles cohabitent des forces conservatrices et progressistes. Elles peuvent combler des besoins immédiats, mais demeurent orientées vers l'avenir. Elles portent la responsabilité de la formation des futures générations de cadres cultivés et compétents. Les institutions établies changent difficilement de cap mais une fois que ces changements sont faits, c'est pour longtemps. Beaucoup de pays de la région d'Asie et du Pacifique traversent une période d'expansion et vivent une mutation économique intense et de grandes adaptations sociales et politiques qui produisent une forte tension chez les détenteurs du savoir et les décideurs. Les pays les moins favorisés connaissent encore une demande croissante dans le domaine de l'enseignement supérieur. Quoique la plupart des systèmes universitaires aient tenté de s'ajuster aux besoins émergents, ils ont suivi avec difficulté le rythme d'évolution de la demande et ont été en deçà des attentes aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif. Ils sont assurément confrontés à des défis de taille.

Notons, parmi ces défis, celui de l'expansion quantitative qui exige la conclusion d'ententes entre les gouvernements et les organismes éducatifs afin de trouver la structure la mieux adaptée des systèmes d'enseignement supérieur particuliers dans le contexte des besoins nationaux, avec la participation de l'administration publique et du secteur privé, y compris les entreprises et l'industrie. Les relations entre l'enseignement supérieur et le développement de la main-d'œuvre méritent considération ; ainsi, les nombreuses responsabilités dont l'enseignement supérieur est investi envers la société et le besoin urgent de stimuler l'innovation et la réforme. La planification et la gestion des ressources, la mobilité des personnels et des étudiants, la circulation des idées et la recherche de la coopération et de la collaboration constituent d'autres défis.

Un séminaire international tenu à Beijing (2 au 5 juin 1988) a réuni 34 éminents spécialistes chinois de l'enseignement supérieur

et 13 experts étrangers. Un débat passionné s'est engagé sur les tendances internationales actuelles et la réforme de l'enseignement supérieur. Sur de nombreux points, les opinions divergeaient de façon notable. Beaucoup de participants étaient d'avis que le développement de l'enseignement supérieur risque de sacrifier la qualité à la quantité (tendance des années 1960), d'autres affirmaient que les deux tendances coexistent.

Quelques-uns des participants ont proposé que l'enseignement supérieur soit principalement orienté vers la satisfaction des besoins concrets du développement social et économique et donne la priorité aux disciplines appliquées plutôt qu'aux disciplines de nature théorique ; d'autres ont mis en garde contre la tendance à insister sur l'enseignement spécialisé au détriment de la culture générale. « Les institutions ne devraient pas seulement fabriquer des ingénieurs mais également des personnels qualifiés dans les sciences humaines et sociales, l'art et la culture », a-t-on affirmé. Par conséquent, d'aucuns ont fait valoir que, dans leur enseignement, les professeurs universitaires devraient offrir une formation éthique et morale et que les institutions devraient se charger de la résolution des problèmes d'ordre économique (développement de la technologie) et d'ordre moral (développement de la société). Lier la recherche scientifique au développement économique apparaît important, mais la recherche fondamentale et les programmes de recherche à long terme ne devraient pas être négligés. Les universités ne devraient pas dépendre uniquement de la conduite économique, car elles ont, même dans les pays en développement, la double mission de répondre aux besoins de la société et de préserver l'excellence scientifique. Il ne convient pas non plus qu'elles tiennent séparées ces deux fonctions. Enfin, la culture et les arts véhiculent également des valeurs sociales.

Qui plus est, les participants au séminaire de Beijing ont admis que, à l'avenir, l'enseignement universitaire devrait se transformer en un système de formation continue sous la poussée du développement rapide de la société, de l'économie, des sciences et de la technologie, lesquelles exigent une mise à jour permanente des connaissances et l'apparition de nouvelles professions ;

que le système postsecondaire devrait se diversifier pour répondre aux attentes de la société et tendre à une composition diversifiée des effectifs étudiants ; qu'il devrait s'établir un plus grand équilibre entre la macrogestion et le contrôle gouvernemental, d'une part, et l'autonomie des institutions, d'autre part ; que le système devrait accepter l'internationalisation de l'éducation sur le plan de l'expérience et des échanges de ressources humaines, matérielles, financières et d'information, rechercher des appuis mutuels et assurer la formation de personnels qualifiés orientés vers le développement planétaire.

En Afrique, les perspectives à l'échelle du système éducatif en général et de l'enseignement universitaire en particulier méritent notre attention. Elles sont inséparables des situations politiques, sociales, culturelles et économiques qui affectent les différents pays. Peu après le symposium tenu sous les auspices de l'Organisation de l'unité africaine (OUA, 1979), le Sommet économique africain a pu formuler un plan d'action en faveur du développement économique du continent pour les années 1980-2000 (Plan d'action de Lagos). Les chefs d'État et de gouvernement ont diffusé une déclaration commune après avoir examiné différentes situations : « Nous avons considéré avec inquiétude le fait que notre continent soit aussi dépendant de l'exportation des matières premières et des produits minéraux. Ce phénomène rend les économies africaines tributaires des évolutions extérieures et a pour effet de nuire au développement intérieur du continent » (OUA, 1979).

En 1983, dans le prolongement du Plan d'action de Lagos, la Communauté économique africaine (CEA) entreprenait une étude prospective portant sur un laps de 35 ans ; parmi les autres déclarations, elle s'exprimait ainsi (MINEDAF VI, 1991) :

Afin d'éloigner le spectre d'un accroissement de la pauvreté, du sous-emploi et de l'instabilité générale, [...] les pays africains doivent prendre des mesures à l'échelon national, subrégional et régional et les mettre à exécution. En d'autres mots, l'avenir qui surgit de ce cadre normatif dépend essentiellement de la

« volonté » de l'Afrique et de la détermination de ses populations d'entreprendre le changement.

Selon MINEDAF VI, l'étude prospective a proposé des actions « dans les domaines de la production alimentaire, du développement énergétique et industriel, des transports et des communications, du commerce et des finances et des politiques générales de développement ».

En dépit de ces objectifs louables, MINEDAF VI constate que « la situation s'est rapidement dégradée » et, pour cette raison, les rencontres subséquentes de 1984 et 1985 ont convergé dans le Programme d'action des Nations Unies pour le redressement économique et le développement de l'Afrique (PANUREDA) qui a déclaré : « L'Afrique ne peut attendre que des conditions extérieures lui permettent d'atteindre l'équilibre budgétaire avant de tenter d'améliorer les conditions de vie de sa population ; elle ne peut retarder ses investissements dans la formation humaine qui renforce sa capacité institutionnelle, scientifique, technique et productive dans un contexte équilibré ». La CEA a créé le Cadre alternatif aux programmes d'ajustement structurel pour le redressement et le changement socio-économique (CARPAS), lequel reconnaît que l'Afrique doit s'adapter aux changements qui conditionnent ses moyens économiques intérieurs et extérieurs, mais selon un mode visant à l'autosuffisance, à l'autoperfectionnement, à la croissance et au changement. Autrement dit, l'ajustement devrait promouvoir les objectifs du Plan d'action de Lagos. Par-dessus tout, il devrait promouvoir et non compromettre le développement des populations. Tout comme le plan de Lagos, CARPAS conclut donc à l'importance de garantir l'éducation et la formation tout en veillant à la santé, au bien-être et à la vitalité des populations africaines afin qu'elles puissent participer à part entière au processus du développement.

De l'avis de Salifou (1983), la réflexion sur l'enseignement supérieur en Afrique semble avoir réellement commencé en septembre 1962, lors d'une Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur tenue à Antananarivo [Tananarive], à Madagascar.

C'est à cette occasion que, « outre la fonction traditionnelle [de l'enseignement supérieur] et ses obligations d'enseigner et de faire progresser le savoir par l'entremise de la recherche », « sont proposés les objectifs suivants de l'enseignement supérieur en Afrique » que la Conférence énumère dans son rapport final (Taiwo, 1991, p. 2) :

- ◆ préserver l'adhésion aux normes du monde universitaire et la loyauté ;
- ◆ œuvrer à l'unification de l'Afrique ;
- ◆ encourager l'appréciation de la culture et du patrimoine africains et dissiper les idées fausses sur l'Afrique par l'entremise de la recherche et de l'enseignement des études africaines ;
- ◆ assurer le perfectionnement des ressources humaines pour répondre aux besoins de main-d'œuvre ;
- ◆ former l'Homme « intégral » pour l'édification de la nation ;
- ◆ faire apparaître au fil des ans un véritable modèle africain d'enseignement supérieur voué au progrès de l'Afrique et de ses habitants, tout en favorisant un lien de parenté avec la société humaine au sens le plus large.

Le débat sur l'enseignement supérieur en Afrique s'est poursuivi aux conférences des ministres de l'éducation d'Abidjan en 1964 et de Nairobi en 1968, suivies du Plan d'action de Lagos (1976). À Harare, du 28 juin au 3 juillet 1982, MINEDAF V a visé un but similaire et la conférence a été suivie par quatre rencontres à Dakar.

« Après 20 ans de discussions », déclare Salifou (1983) « le nombre d'études consacrées à l'enseignement supérieur ne se comptent plus ». Ces études contiennent une foule de recommandations plus ou moins pertinentes qui, si elles avaient été appliquées,

auraient sans doute déjà permis aux systèmes éducatifs de s'adapter aux réalités d'aujourd'hui.

Selon MINEDAF VI, la recherche d'une pertinence éducative en Afrique a été confrontée à de sérieux défis : les systèmes d'éducation scolaire sont comme des corps étrangers dans l'environnement social ; les langues autochtones et nationales peuvent être employées dans les domaines techniques ; les savoirs traditionnels et indigènes tombant progressivement dans l'oubli, les nouveaux apprentissages sont dilués et proches de l'illettrisme ; l'écart entre l'éducation et le secteur productif est tel que le résultat inévitable est le chômage. Pour toutes ces raisons, le document *Priorités de développement économique et social pour les années 90* conclut (MINEDAF VI, 1990) :

Le perfectionnement des capacités humaines est un préalable aux changements et au développement socio-économique de l'Afrique [...]. La première étape en vue de l'atteinte de cet objectif devrait mettre l'effort d'alphabétisation au premier plan des préoccupations et accroître les possibilités d'une éducation de base sur le continent ; elle devrait décider de ce qui est important pour amener les gens à être plus réceptifs aux idées et aux pratiques du développement, et pour cultiver et préparer de manière plus positive et directe les aptitudes des gens aux activités politiques, sociales, économiques et culturelles.

Le Plan d'action de Lagos a rassemblé des opinions, des impressions, des idées et des recommandations exprimées dans les documents précités ou émanant d'autres sources (Unesco, 1990e ; Unesco / BREDA, 1992) . La situation de l'enseignement supérieur en Afrique a fait l'objet d'une analyse en neuf points : mission de l'enseignement supérieur dans la société africaine ; accès à l'enseignement supérieur ; accès des femmes à l'enseignement supérieur ; qualité et contenus de l'enseignement ; harmonisation des programmes d'études et mobilité des universitaires ; coopération interuniversitaire et mise en commun des ressources ; enseignement supérieur comme facteur de changement sociétal ; état du niveau tertiaire ; corps enseignant, recherche et financement. L'étape suivante prévoyait un programme pour déterminer les

actions nécessaires à l'amélioration de l'enseignement supérieur sur le continent en deux phases : études, enquêtes et analyses menées sur différents aspects de la situation en 1992 et 1993 ; mise en application du plan de mesures entre 1993 et 1997 (Unesco, 1991a).

Les pays africains ont été les témoins enthousiastes de la mise en œuvre efficace de ces objectifs, car leurs universités sont désormais en mesure de préserver et de renouveler « la vigueur, l'optimisme et la fierté dont les mêmes institutions étaient animées il y a 20 ou 30 ans » (Salmi, 1991).

CONCLUSION



Dans cette section, nous avons dirigé l'attention sur certains moments de l'histoire de l'Université et de son institutionnalisation graduelle, et considéré ses missions et fonctions ainsi que ses rôles et ses principes. L'avenir faisant question, notre ouvrage tente d'éclairer le double sens implicite du terme « administrer » afin d'amener l'institution universitaire à comprendre qu'elle doit tendre à améliorer son organisation interne et atteindre à l'excellence de ses services extérieurs.

Le souci premier de notre étude est l'avenir de l'Université. Les thèmes généraux et particuliers développés affectent la vie institutionnelle et c'est en employant, pour partie, un langage désuet ou des formes libérées d'expression que nous avons abordé les missions, les fonctions, les rôles et les manifestations qui caractérisent l'Université. À un niveau plus profond, l'intérêt se porte vers la nature et la philosophie de l'Université, son être, son action, enfin son destin.

Rien de plus naturel que des divergences apparaissent, à cause de la variété et de la diversité des traditions, des situations et des contextes culturels, politiques et économiques. Toutefois, les thèmes qui traitent des structures et de l'organisation universitaires avec un regard analytique, critique et projectif sont

toujours actuels, comme le sont ceux qui étudient les conditions d'une action institutionnelle compétente, efficace et équitable. Les formes et les modalités que doivent assumer l'éducation et le perfectionnement de l'étudiant — la barre étant toujours placée au plus haut niveau — constituent un thème plus ou moins implicite. Les questions soulevées concernent la recherche et l'enseignement : si elles doivent être tenues distinctes ou non, si l'interdisciplinarité doit primer sur la matière unique, et si l'accent doit être mis sur l'apprentissage ou sur l'exercice de l'esprit critique et de la créativité. D'autres questions touchent aux finalités de l'enseignement technologique et à la complexité qu'elle suscite à l'égard de la culture.

Les universités doivent décider si leur tâche consiste à transmettre aux étudiants l'amour pour ce qui est fondamental et créateur, et s'interroger sur le développement et l'utilité de la science et des diverses manières de remplir leur mission de service. Bien que le service rendu à la société soit jugé important à cause de son apport culturel, il semble que l'attention se tourne néanmoins vers l'avenir professionnel de la personne plutôt que vers le sujet lui-même, vers la formation continue plus que vers le développement, et vers les relations de toutes sortes qui se nouent — notamment face au secteur productif et au développement économique — de préférence à la qualité totale de la vie personnelle et sociale.

Les documents qui ont pour objet l'avenir de l'Université soulèvent des questions et des thèmes communs. Ils témoignent de l'existence d'aspirations et de désirs profonds et, plus important, ils rendent compte des actions entreprises ou qui sont en voie de l'être par les universités qui ont déjà choisi de suivre l'orientation tracée. La planification et le « domaine tout récent » (Dockrell, 1990) de l'évaluation de l'institution universitaire répondent à ces desseins et à ces voies.

QUATRIÈME PARTIE



ÉPILOGUE : PLANIFICATION ET AUTO-ÉVALUATION

Planification, exécution, évaluation : actions spontanées de tout décideur et de toute organisation. Ce sont aussi les trois stades importants qui complètent le cycle du processus administratif. Dans une succession logique, la planification précède l'exécution et l'évaluation mais toute planification doit commencer par une évaluation.

PLANIFICATION



La planification — dans son sens premier de conception de plans et de projets, de mise en œuvre des moyens et d'accomplissement des tâches nécessaires à l'atteinte d'un but attendu — est exercée aux paliers de gouvernement les plus élevés en vue d'élaborer les mesures sociales, politiques, économiques, culturelles et même idéologiques.

À des niveaux inférieurs, et notamment dans le monde des affaires, la planification s'inscrit dans la nature et les objectifs de chaque entreprise et, parfois, de groupements d'entreprises. Dans le cas de l'Université, la planification devrait être appropriée à ses rôles, fonctions et missions. Elle a cependant été rapidement confinée aux relations professionnelles de l'institution et elle est gouvernée par des critères économiques.

Opinions en matière de planification

Carton (1983) signale six grands moments de la planification des relations entre la fonction éducative et le milieu de travail. Dans les années 1960, dit-il, l'attention se concentrait sur la théorie du « capital humain » remise en vogue par Schultz en 1960 (Carrier, 1990). Cette théorie affirmait que la stabilité dans la structure de l'emploi devrait constituer le facteur déterminant dans le choix des matières enseignées à l'Université. Dans les années 1970, on a pris grand soin d'examiner la capacité d'absorption du marché du travail, au vu d'un certain degré d'autonomie

des systèmes éducatifs et de la flexibilité de l'emploi. Cette approche a conduit au troisième stade, correspondant à la perception que beaucoup de ceux que l'Université formait auraient pu être remplacés dans des tâches identiques par des personnes appartenant à une autre profession. Le quatrième stade a donc été caractérisé par les stratégies d'utilisation des compétences et, dès la fin des années 1970, par un intérêt accru pour certains programmes de formation technologique. Une fois encore, le rôle des systèmes d'enseignement supérieur est devenu le point de mire et la discussion s'est tournée vers l'examen de la différence entre les universités traditionnelles ou professionnelles et les universités orientées vers une spécialisation technologique.

L'opinion de l'Institut international d'études sur l'éducation (IIEE, 1988) est révélatrice :

Depuis la fin des années 1950, la planification pédagogique a connu un essor rapide. Courante dans les pays à économie planifiée, elle s'est répandue graduellement dans les pays industrialisés de l'Ouest et les pays en développement. Un tel engouement s'explique en partie par le rôle très important que les différentes théories sociales et économiques en cours accordaient à l'éducation comme un des moteurs du développement et un instrument de changement social [...].

La planification pédagogique introduite dans les années 1960 dans le contexte d'une croissance économique sans précédent était censée orchestrer une grande expansion des systèmes éducatifs dans le double dessein de démocratiser l'éducation et de procurer à l'économie les cadres compétents dont elle avait besoin. Dans la plupart des pays, une ou plusieurs sections de planification ont été mises en place. La planification, qui était censée servir de cadre pour la définition des objectifs et des priorités, imprimer une direction aux politiques éducatives et optimiser l'emploi des ressources, suscitait de grands espoirs.

[Au cours de la même décennie, la planification éducative] se fondait essentiellement sur le modèle techno-rationnel. Ce système, qui s'inspire de l'analyse de systèmes, présume que les individus et les gouvernements se comportent rationnellement, en recherchant des solutions optimales aux problèmes autant sur

le plan des résultats que de l'utilisation des ressources. La première étape consiste donc à définir les objectifs recherchés aussi précisément que possible. Par la suite, le planificateur étudie les divers moyens d'atteindre ces objectifs, en particulier au vu de leurs coûts-avantages. Le choix de ce qui paraît être la meilleure solution ayant été fait, un plan d'action est élaboré, ses étapes clairement identifiées ainsi que les moyens nécessaires à la réalisation de chaque phase du processus.

Sous cet angle, le processus de planification apparaissait surtout technique ; en admettant que le consensus sur les objectifs fût acquis, le problème consistait essentiellement à trouver la meilleure manière de les atteindre. Plusieurs techniques d'aide à la prise de décision ont été mises au point, en particulier : analyse coûts-avantages, techniques d'optimisation axées sur la recherche opérationnelle, modèles de simulation et analyse de sensibilité. Il était escompté, avec optimisme, qu'un plan viable et cohérent pourrait être mise en œuvre sans anicroches.

[Toutefois,] trente ans plus tard, force est d'admettre que la planification éducative a perdu beaucoup de son prestige, attaquée parfois pour son influence excessive et parfois pour son manque d'emprise. Il est d'ailleurs indéniable que le contexte dans lequel elle opère a considérablement changé.

En premier lieu, le développement économique a cédé la place à la morosité ou à une grave instabilité, en limitant les ressources disponibles pour l'éducation. Deuxièmement, les grands mythes de l'éducation comme moteur du développement et grand facteur d'égalisation sociale se sont évaporés. À l'issue de trente années d'essor des systèmes éducatifs, de graves défaillances sont apparues : chômage des diplômés, retard technologique, bureaucratisation de l'administration ; tandis que d'autres problèmes, telles que les inégalités dans l'éducation autant que dans la société, persistent. Loin de s'améliorer, les conditions de l'éducation dans les pays les plus pauvres se sont détériorées. Enfin, l'État semble de moins en moins capable de faire face aux demandes qui lui sont adressées dans le domaine de l'éducation ; l'enseignement privé se développe et partout de nouvelles formes d'éducation en dehors du système scolaire traditionnel commencent à être connues.

[En outre, les décennies 1970 et 1980] trahissent une désillusion à l'égard du rôle de l'éducation. La plupart des théories émises durant cette période mettaient en question le lien entre éducation, productivité et niveaux de revenu. Le pendule semble s'être déplacé des caractéristiques de l'offre de main-d'œuvre aux caractéristiques de la demande.

À la fin des années 1980, dans un climat de crise et de compressions des dépenses publiques, les analyses de rendement et des coûts-avantages reviennent à la mode, en inspirant un grand nombre de stratégies éducatives (privatisation de l'éducation, réduction des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur, etc.). D'un autre côté, face au défi technologique, beaucoup de gouvernements des pays industrialisés parlent encore — à défaut de toute alternative viable — d'investissements massifs dans l'éducation. L'idée d'un investissement intellectuel, englobant non seulement la formation mais aussi la recherche et développement, le marketing, etc., est de nouveau d'actualité.

Cette analyse historique amène l'IIPE à conclure qu'« en pratique, les choses n'ont pas été si simples et le processus de planification s'est révélé beaucoup plus complexe ». En conséquence, les théories économiques de la planification éducative continuent d'être en conflit avec les théories sociales ; on en est conscient :

L'ampleur de la planification a ouvert sur des aspects du développement de l'éducation beaucoup plus difficiles à prévoir et à mettre à exécution, [et] les planificateurs ont dû faire beaucoup plus attention au degré d'acceptabilité des décisions et à la possibilité d'application.

Rarement associées au mûrissement des décisions, les structures de planification ont surtout servi à mettre ces décisions en application et parfois même à les justifier après les faits. On peut affirmer que la planification a été plus souvent opérationnelle que stratégique.

Il y a, naturellement, aussi ceux qui, en refusant le débat, « ont jugé la planification inutile et qui préfèrent permettre aux systèmes éducatifs d'évoluer librement, en se fiant au stimulant que constitue la demande sociale (ou plutôt privée) ». En

réponse à cette attitude, l'IIPE (1988) affirme que l'éducation « joue un rôle important dans la société et [que] les enjeux sont trop politiques pour permettre que l'évolution se fasse de cette manière ». Par conséquent :

La planification est toujours nécessaire pour orienter le développement du système éducatif, contribuer à une plus grande économie de ressources, encourager l'égalité des chances et permettre aux acteurs d'examiner des initiatives en détail avant de les mettre en œuvre.

Toutefois, il est tout aussi indispensable de tenir compte que, dans le domaine de l'enseignement supérieur, la planification « est peut-être en décalage par rapport à un monde caractérisé par la complexité, l'incertitude et le changement rapide ».

La reconnaissance de cette complexité implique à son tour celle de la difficulté d'imposer des réformes globales très détaillées et de reconnaître que les effets d'une décision individuelle ne sont pas totalement prévisibles, d'où le besoin d'un retour d'information pour permettre de modifier ou de peaufiner la décision initiale.

[Toutefois], la complexité accentue la nécessité de planifier des liens avec les niveaux intermédiaires ayant une plus grande proximité avec les problèmes et les réalités considérés [...]. Quant aux planificateurs, ils doivent s'adapter aux situations changeantes et être capables de tracer de nouveaux plans susceptibles d'application au moment opportun. L'incertitude et le changement exigent également une flexibilité et une réponse prompte qui conviennent rarement à des bureaucraties lourdes comme le sont les organismes d'enseignement.

La pratique de la planification doit évoluer si elle doit aider les pays à faire face aux défis auxquels eux-mêmes et leurs systèmes éducatifs font face. Il est devenu urgent de repenser leurs structures, fonctions et processus, et notamment le rôle des paliers intermédiaires — et les niveaux institutionnels plus précisément — ainsi que les moyens par lesquels l'État ou le pouvoir central intervient dans le processus. Peut-être convient-il d'établir d'autres modes d'intervention contractuels qui permettraient plus de liberté dans le cadre des systèmes existants,

d'appuyer des projets innovateurs et d'encourager des expériences porteuses sortant des voies sans issue, au lieu de procéder à des interventions directes au moyen du contrôle des programmes d'études, de l'affectation des ressources et de la distribution d'équipements d'enseignement.

Compte tenu du manque et de l'imprévisibilité des ressources et de la participation d'un nombre accru d'acteurs non ministériels, la planification doit changer radicalement. Elle ne peut plus fonctionner de manière linéaire fondée sur des apports relativement constants.

À partir de maintenant, il importe d'être capable de s'adapter rapidement. Ce type de comportement exige, de manière peut-être paradoxale, que les objectifs principaux soient identifiés en fonction du suivi stratégique destiné à remplacer la planification linéaire traditionnelle.

La planification doit donc élargir son domaine d'activité en partant d'un regard porté sur l'avenir afin d'identifier des chemins praticables et souhaitables. À court terme, la planification devrait s'intégrer au processus de prise de décision ; saisir les occasions au moment où les décisions doivent être prises ; rechercher des solutions réalistes et viables ; et, une fois la décision prise, suivre sa mise en application tout en tenant compte des différents interlocuteurs et niveaux de résolution.

Afin de réaliser ce tableau, la planification devrait faire appel aux nouvelles techniques, surtout dans le domaine de la technologie de l'information, qui modifieront la nature, la forme et le volume de la communication entre l'entité éducative (les établissements d'enseignement), les structures hiérarchiques (intermédiaires ou centrales) et les centres de décision normatifs (structures centrales). Une meilleure compréhension de la réalité de la prise de décision peut s'appuyer sur l'application de systèmes d'information, de gestion et de prévision, et notamment les systèmes experts, plus modernes et complexes.

Universités et planification

Les méthodes et les procédures de gestion des affaires enseignées en classe devraient être appliquées par les universités pour leur

propre planification, exécution et évaluation institutionnelle et scolaire. Bien sûr, se sachant au service du public et ayant conscience de leurs rôles spéciaux, de leurs missions et de leurs fonctions, les universités ne peuvent se comparer vraiment à des organisations commerciales.

Puisqu'il est souvent question de « planification stratégique » (Ohmæ Kenichi, 1975 ; Keller, 1983 ; Arguin, 1986), de « gestion par objectifs » (Reyes Ponce, 1975) et de systèmes de « qualité totale », il est normal d'adopter ces moyens de planification qui sont vieux comme le monde même s'ils n'ont pris forme qu'à la fin du XVIII^e siècle (Peters, 1982). Certains experts insistent beaucoup sur la planification en tant que telle, d'autres sur les lignes de conduite permettant d'atteindre les objectifs fixés, tandis qu'un certain nombre se préoccupent surtout des résultats.

Toutefois, ces nuances ne s'excluent pas nécessairement. En outre, la tâche rationnelle qui consiste à planifier les choix d'une organisation présuppose une culture propre et l'apport consentant des intervenants.

La planification de l'enseignement supérieur pose des difficultés surtout dans les pays les moins avancés et lorsqu'elle est entreprise à long terme. Certains de ces problèmes concernent « le caractère inapplicable des modèles occidentaux, le manque de personnel formé, une appréciation insuffisante de la valeur de la planification à long terme, l'instabilité ou la discontinuité du leadership politique qui veillerait à la mise en œuvre des plans et l'absence de données fiables et valides sur lesquelles pourrait se fonder la planification » (Unesco, 1988a). Nous pouvons ajouter le dilemme déjà évoqué par l'IIPE (1988) entre la définition étroite de la planification proposée par les économistes — « astreinte à la prévision de la demande de personnels compétents et du nombre d'admissions dans les institutions d'enseignement supérieur et à l'utilisation optimale de ressources limitées » — en regard d'une « définition sociale et large ». García Guadilla (1991) ne donne pas une définition très différente lorsqu'elle parle de « théories traditionnelles naïves : ressources humaines et capital humain » et Demo (1991), dans une veine similaire, juge

« très décalées » ces théories qui « réduisent la société à la croissance et au marché ». Kamba (Unesco, 1991c) résume bien la situation en déclarant :

Une raison qui justifie une remise en cause peut être l'insatisfaction pour un « âge de pragmatisme », une période dans laquelle trop de décisions importantes ont été prises en ayant en vue des objectifs à court terme [...]. Des changements structurels peuvent s'avérer opportuns pour tenir compte des pressions sociales en faveur de l'efficacité, tout en ayant soin de préserver les libertés intellectuelles traditionnelles, le sens du détachement et les occasions de contemplation.

ÉVALUATION



L'évaluation devrait découler logiquement de la planification, avec certaines réserves sur le plan des politiques officielles. Dans l'avant-propos de son rapport (OCDE, 1990), le Groupe d'étude de gestion des établissements d'enseignement supérieur affirme :

Au cours des 20 dernières années, l'évaluation est devenue un enjeu décisif pour les universitaires, les administrateurs et les politiques. Cela est dû en grande partie à la grande expansion des systèmes d'enseignement supérieur, aux contraintes financières accrues dans le secteur public et à la demande d'imputabilité correspondante, ainsi qu'à la tendance générale en faveur de la décentralisation dans les deux dernières décennies. Le poids relatif de ces facteurs varie d'un pays à l'autre. Conjugués, ils font toutefois ressortir l'importance de l'évaluation de l'enseignement supérieur dans tous les pays.

Un problème fondamental consiste à déterminer dans quelle mesure l'évaluation devrait servir de source d'information pour l'affectation des ressources de la part des gouvernements, d'autres organismes de financement et des conseils d'administration. Nous devons, en outre, définir jusqu'à quel point l'évaluation peut s'avérer utile à l'amélioration de l'enseignement et de la recherche au sein des universités et des collèges. Qui plus est, ces

deux objectifs essentiels sont-ils conflictuels ou peuvent-ils être complémentaires et, si oui, dans quelles conditions ?

D'autres problèmes viennent de la nature même de l'enseignement supérieur, enraciné dans les cultures nationales et soumis à des situations et à des conditions variables. Mis à part une allusion à l'évolution des professions par rapport à l'organisation du travail, d'une part, et la constatation de ce que « la structure tout entière de l'éducation elle-même change sous la poussée de la formation continue », d'autre part, le groupe d'études de l'OCDE souligne que le secteur privé se fait charge de former et de perfectionner ses personnels professionnels et que les indicateurs de rendement sont des mesures très incertaines. Le groupe appuie également la déréglementation et l'autoréglementation des universités comme moyen d'assumer une plus grande responsabilité. Sous-jacente à ce débat, à l'instar de celui sur la planification, il y a l'opposition des théories économiques et théories sociales de l'éducation.

Dans le cas de l'Université, l'évaluation permanente est le prolongement logique des plans d'action et un argument valable à l'appui de l'autonomie. Bien que le droit des institutions de haut savoir de dicter leurs propres normes ne soit pas en cause, elles doivent d'abord en faire la preuve pour elles-mêmes avant d'en faire ensuite la démonstration devant la société et l'État. Seulement alors, elles peuvent à juste titre demander que leur autonomie soit reconnue et non admise par complaisance. L'auto-évaluation de l'Université inspire confiance et confirme son autorité.

Le terme d'évaluation signifie que l'on attribue une cote de qualité à quelque chose. En ce sens, on évite, toute confusion avec des concepts utilisés dans beaucoup de travaux qui traitent des modalités de l'évaluation d'autres institutions et entreprises. De plus, tout comme la planification traduit le droit et l'obligation de l'Université de préserver son autonomie, ainsi il en va du concept d'Université et de la volonté d'examiner ses actions.

L'évaluation étant ainsi comprise, les questions suivantes méritent d'être posées : quels sont les agents de l'évaluation, quel

est l'objet de l'évaluation institutionnelle et comment une évaluation est-elle menée ? Une fois qu'une réponse y sera donnée, quelques réflexions nous permettront de définir les buts fondamentaux de l'évaluation institutionnelle.

Agents d'évaluation

Le processus consistant à attribuer des cotes de qualité peut avoir deux agents : l'institution elle-même (auto-évaluation) et une personne qui apprécie ou juge les conditions de l'Université du dehors. On parle alors d'hétéro-évaluation qu'assument parfois l'État ou les institutions sociales (Cruz Cardona, 1991).

Les procédures d'évaluation externe que les États-Unis mettent en œuvre pour fins d'agrément sont bien connues (Rudolph, 1965). Elles avaient deux buts initiaux, le premier étant d'établir le système qui déterminerait la qualité de la formation de l'élève au terme de ses études secondaires. Cet aspect a acquis son importance à la fin du siècle dernier par suite du débat entre le président Eliot de Harvard et le président Warfield du *Lafayette College*. L'idée d'Eliot, qui était favorable à un consensus parmi les institutions relativement à des lignes directrices permettant d'évaluer les compétences des candidats, eut le dessus. En juin 1902, fut donc constitué le premier *college board*. Ce conseil était un organisme interinstitutionnel chargé d'adopter des normes et des mesures de compétence préalables à l'admission universitaire. En 1910, déjà 25 institutions du Nord-Ouest américain s'étaient jointes au mouvement, tandis que dans d'autres régions des États-Unis le système était reproduit avec des variantes. Entre temps, le sujet avait intéressé la fondation Carnegie qui parraina, en 1908, une conférence sur les conditions d'admission des étudiants. On adopta alors la *Carnegie Unit*, un indicateur plus ou moins bien accepté de mesure des qualifications des candidats.

Quelques années plus tard, les associations universitaires créées après 1887 se réunirent à Williamstown (Massachusetts) et convinrent en 1906 d'un deuxième grand effort en vue de l'agrément des *colleges* et universités et d'une hétéro-évaluation

institutionnelle visant à l'obtention du niveau scolaire le plus élevé chez les institutions membres, à la faveur d'un échange d'idées et d'évaluations mutuelles.

Aujourd'hui, après le regroupement des institutions d'enseignement supérieur dans différentes catégories, la *Carnegie Foundation for the Advancement of Studies* publie les résultats de l'évaluation externe que l'organisme réalise périodiquement sur les institutions qui ont fait l'objet d'un examen. En 1967, la Fondation a institué aux États-Unis la *Carnegie Commission of Higher Education*, à l'approche de l'an 2000 (*Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 1974). *US News* a employé des méthodes semblables à celles de la Fondation pour publier les résultats de ses investigations dans sa publication annuelle, l'*America's Best Colleges*.

L'hétéro-évaluation et l'auto-évaluation pourraient aisément se combiner dans le cas où une université prie une institution à vocation analogue de procéder à une évaluation ou que, toutes deux, s'accordent pour s'évaluer mutuellement. Carton (1983, p. 29) se prononce ainsi sur l'hétéro-évaluation des universités :

Les universités doivent tenir compte des opinions émises par les divers intervenants sociaux, nationaux et internationaux. Ces pressions seront contradictoires et seront à l'origine de conflits au sein de l'institution car elles touchent à la valeur du savoir universitaire et, donc, à ceux qui en ont le contrôle.

Plus tard, Starapoli (1990) a mis en évidence l'influence de divers facteurs : l'État, ou plus concrètement, le gouvernement et les organismes ministériels là où un ministère de l'Éducation existe. Vu les spécificités de chaque pays, des facteurs différents influent sur les systèmes éducatifs de plusieurs manières. Un autre facteur dont l'hétéro-évaluation doit tenir compte est le marché, représenté par les employeurs des diplômés, les entreprises qui ont des contacts avec les universités et d'autres participants qui sont des usagers potentiels tels que les étudiants et leurs familles. Les bailleurs de fonds, les institutions de financement et les donneurs privés forment un autre groupe d'hétéro-évaluateurs attirés dans certains cas par un critère de coûts-avantages ou par

philanthropie. Enfin, l'opinion publique joue un rôle à cause de son intérêt social.

Les personnes associées à une auto-évaluation appartiennent à la famille universitaire : directeurs, professeurs, étudiants et personnels de soutien. Bref, les ressources humaines de l'institution expriment le point de vue qu'elles se sont formé sur les progrès de celle-ci au travers d'opinions ou d'attitudes constatées de manière formelle ou informelle et, dans une certaine mesure, à partir du poste qu'elles occupent et des tâches particulières dont elles s'acquittent.

Objet de l'évaluation universitaire

L'objet de l'évaluation universitaire est, bien sûr, l'institution elle-même dont certaines actions peuvent être quantifiées, alors que d'autres ne peuvent être qu'appréciées. Les effets de ce dernier type d'actions, de nature pédagogique ou culturelle, ne peuvent être exprimés numériquement. En outre, la philosophie de l'Université inspire et guide son existence. Pour cette raison, elle détermine les principes sur lesquels se fonde tout jugement sur le rendement de l'institution. Bien qu'elle soit stable et qu'elle découle directement de la philosophie et des principes qui inspirent l'établissement, la charte universitaire peut être modifiée à la suite d'une auto-évaluation. Il est clair que la philosophie et les principes de l'Université ne font pas eux-mêmes l'objet d'une hétéro-évaluation et que seule son organisation et ses résultats sont mesurés.

Procédures d'évaluation

On a beaucoup écrit sur le sujet, mais deux procédures d'évaluation méritent d'être retenues. Dans les deux cas (tableaux 3 et 4), elles cadrent avec les « thèmes » ou « critères » proposés à cette fin. Dans la première procédure, les thèmes suivants sont considérés : physionomie, fonctions, relations et planification.

Tableau 3. Première procédure d'évaluation de l'institution universitaire.

Thème	Déterminants et sous-déterminants des thèmes	Aspects d'évaluation immédiate
Physionomie	Principes	Structures
	Statuts	Simple
	Règlements	Suffisante
	Structure générale (domaines et niveaux administratifs)	Flexible
	Domaine scolaire (structure)	Intelligente
		Efficace
	Divisions	Ressources humaines
	Facultés	Directeurs
	Départements	Professeurs
	Programmes	Étudiants
	Instituts	Personnels de soutien
	Centres	Équipements
	Domaine administratif et financier	Matériel
	Service d'aide aux étudiants	Technique
	Programmes	Économique
	Instituts	Répartition équitable
	Centres	Caractéristiques de l'action
		Participation
		Prise de décision
		Compréhension claire des décisions
		Solidarité
		Intervention prompte et continue
		Efficacité
Fonctions	Fonction de recherche (politique de la science)	Structures
	Technologie	Simple
	Directions de recherche	Suffisante
	Enseignement et fonction éducative	Flexible
	Culture	Intelligente
	Science	Efficace
	Professions (diplômes)	Ressources humaines
	Technologie	Directeurs
	Entreprise	Professeurs
	Excellence	Étudiants
	Interdisciplinarité	Personnel de soutien
	Informatique	Équipements
	Types pédagogiques	Matériel
	Formation ouverte et à distance	Technique
	Formation continue	Économique
	Fonction de service et services de formation continue	Répartition équitable
	Culture sociale	Caractéristiques de l'action
	Citoyenneté	Participation
	Fonction critique	Prise de décision
	Développement	Compréhension claire des décisions
	Bibliothèque et information	Solidarité
		Intervention prompte et continue
		Efficacité

(à suivre)

Tableau 3 (suite et fin).

Thème	Déterminants et sous-déterminants des thèmes	Aspects d'évaluation immédiate
Relations	Internes Interinstitutionnelles Nationales Internationales	
Planification	Générale Particulière	

Dans la seconde est proposé l'examen des thèmes suivants : ressources organisationnelles, ressources humaines, moyens d'enseignement et de recherche, ressources physiques, ressources économiques et financières. D'autres thèmes pourraient être proposés, tels que l'apport de l'Université à la culture, au développement économique et social, à la démocratisation de l'éducation et aux relations avec l'entreprise (Unesco, 1981).

Il est également nécessaire de cerner les « déterminants et sous-déterminants » du thème proposé. Enfin, dans la troisième colonne sont spécifiés les « aspects », les postes ou les indicateurs de rendement utilisés aux fins de l'évaluation. Ces indicateurs peuvent être des enquêtes ou des questionnaires élaborés pour chacun de ces postes (Unesco, 1981).

Il convient de noter la correspondance entre les deux premières procédures qui réunissent des indicateurs de rendement et qui ont été utilisées dans des systèmes d'évaluation — Danemark, Finlande, Norvège et Suède — (Chinapah, 1992) et la proposition d'Alain Bienaymé (1984) (figure 5) qui lie ce que nous avons nommé « déterminants et sous-déterminants » et les « indicateurs de rendement ». Les documents présentés dans le rapport de l'OCDE sont utiles pour évaluer la contribution d'un établissement à la société (Shattock, 1990), de même que la recherche (Staropoli, 1990) et l'enseignement.

Dans l'étude Delphi coordonnée par McDaniel (1990), on a demandé aux participants de juger les possibilités et le potentiel de la politique européenne en matière d'enseignement supérieur à l'aide d'un certain nombre d'indicateurs de rendement liés à

Tableau 4. Deuxième procédure d'évaluation de l'institution universitaire.

Thème	Déterminants et sous-déterminants des thèmes	Aspects d'évaluation immédiate
Ressources de l'organisation institutionnelle	Principes Statuts Règlements Structure générale (domaines et niveaux administratifs) Domaine scolaire (structure) Divisions Facultés (écoles et collèges) Départements Programmes Instituts Centres Centres, services et bureaux de soutien administratif Relations Planification	Structures Simple Suffisante Flexible Intelligente Efficace Caractéristiques de l'action Participation Prise de décision Compréhension claire des décisions Solidarité Intervention prompte et continue Efficacité
Ressources humaines	Directeurs Professeurs Chercheurs Étudiants Personnel de soutien	Sélection Orientation Préparation Participation Relations Bien-être Programmes Activités Services
Ressources universitaires d'enseignement et de recherche	Professeurs Culture Science et technologie Professions (diplômes) Entreprise Technologie Excellence Créativité Participation Services	Méthodes d'enseignement Séminaires Conférences et cours magistraux Moyens d'information Formation continue Recherche Milieu de la recherche Contrats Services élargis Culture Nationalité Fonction critique Développement
Ressources matérielles	Ressources techniques Bibliothèque Centres Installations matérielles	Bibliothèques Laboratoires Modernisation Entretien
Ressources économiques et financières		

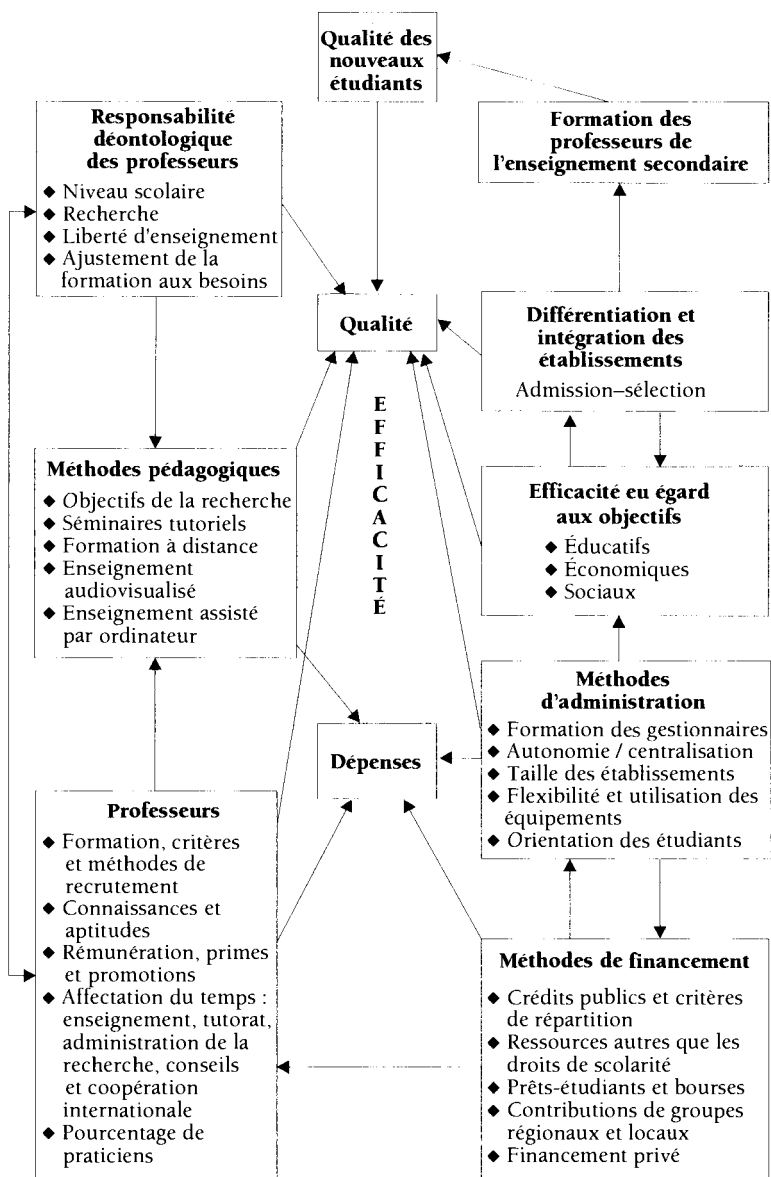


Figure 5. Variables déterminant l'efficacité de l'enseignement supérieur
(source : Bienaymé, 1984).

l'évaluation de la qualité. Classifiés selon l'appui donné, les indicateurs de rendement suivants ont été signalés :

Réputation du personnel universitaire, examen externe par les pairs des contenus des programmes d'études, taux de réussite, examen externe du processus d'enseignement par les pairs, durée moyenne du séjour de l'étudiant, évaluation par l'étudiant de la motivation du corps professoral, qualifications des étudiants à l'admission, compétences reconnues des personnels, nombre de titulaires de doctorat, pourcentage des effectifs ayant un doctorat.

Asking (1990) donne un paradigme qui juxtapose graphiquement les énoncés de politiques ou de planification adoptés dans le cadre d'un système coordonné et décentralisé et une évaluation des résultats obtenus (figure 6). Un critère concret du paradigme est constitué par la relation entre institution universitaire et travail.

Les questionnaires destinés à recueillir les opinions sur l'évaluation institutionnelle, soient-ils diffusés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement, ne sont pas toujours bien reçus et des objections sont soulevées quant à la valeur des indices quantitatifs et au rôle bureaucratique que jouent les questionnaires. Sur ce point, le *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada* (Smith, 1991, p. 133) fait référence au contrôle de la qualité et aux indicateurs de rendement :

Lorsque l'AUCC a eu l'idée de cette Commission, c'était au moins en partie dans le but de savoir quel était le rendement des universités canadiennes comparativement à celles des autres pays, surtout après tant d'années de pressions financières. Une des premières tâches de la Commission a été de se familiariser avec les travaux effectués en Europe et en Amérique du Nord sur la question des indicateurs de rendement.

On convient généralement que la recherche universitaire peut se mesurer (jusqu'à un certain point) d'après les grands prix internationaux obtenus, les publications dans les revues respectées à comité de rédaction, les citations dans les articles, les brevets accordés, ainsi que la capacité d'attirer des boursiers post-doctorat. En outre, les pays organisent souvent des programmes

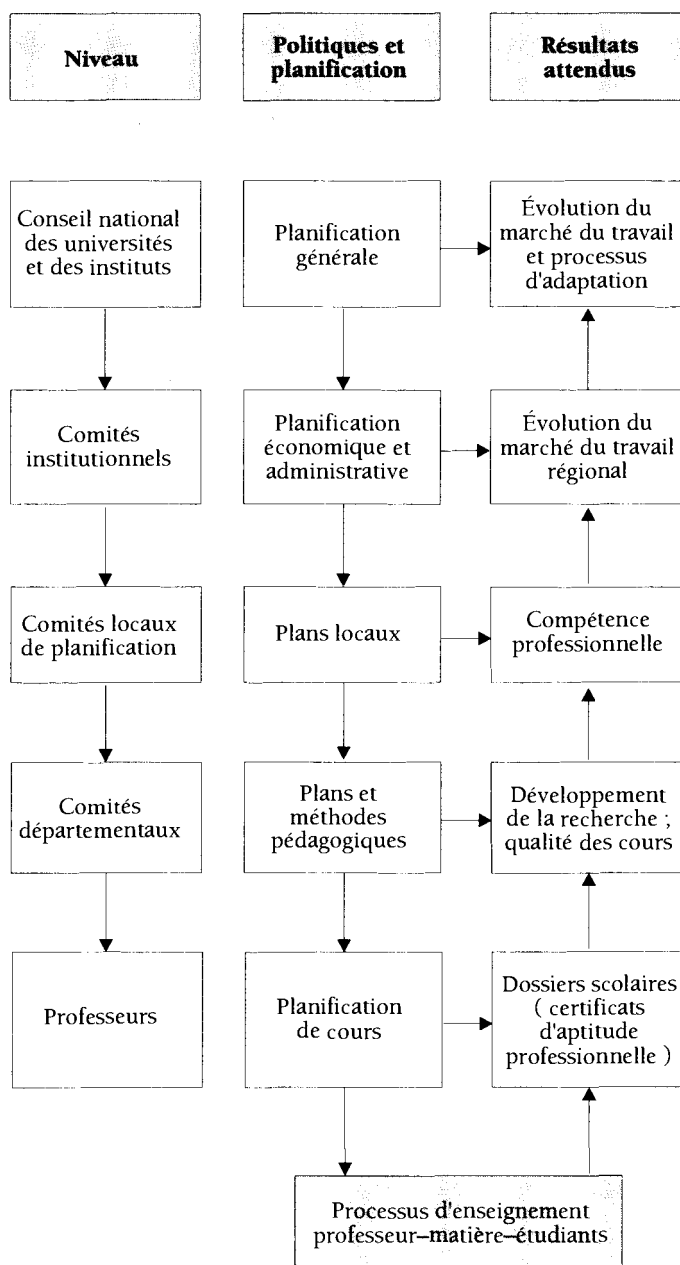


Figure 6. Politiques et résultats attendus à différents niveaux du système d'enseignement supérieur de la Suède (source : Askling, 1990).

d'évaluation internationale par les pairs de leur rendement national dans un domaine donné de recherche.

En ce qui a trait à l'administration, il existe de nombreuses mesures globales, par exemple le ratio étudiants—enseignants, la superficie et les dépenses annuelles par étudiant, etc. Même si ces indicateurs peuvent donner une idée de ce qui est possible, ils sont inutiles comme indicateurs de rendement, car aucun jugement de valeur ne peut y être attaché. Utiliser moins d'argent, moins d'enseignants ou moins de mètres carrés par étudiant peut être le signe d'un système appauvri ou très productif, selon le point de vue adopté. En d'autres termes, ce sont des mesures d'intrant et non des indicateurs de la qualité de l'extrant. Il vaut quand même la peine de recueillir ces chiffres afin que les Canadiens soient au courant des tendances et soutiennent raisonnablement le rythme de leurs collègues des autres pays.

Dans le secteur crucial de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, par contre, la Commission est arrivée à la conclusion qu'il n'existe pas d'indicateur de rendement qui serait utile aux fins de comparaison internationale et que rares sont ceux qui permettraient des comparaisons valables entre établissements à l'intérieur du Canada. La Commission a la certitude que la chasse actuelle aux indicateurs internationaux de rendement est futile.

Cela ne revient pas à dire que les populations nationales ne peuvent être comparées l'une à l'autre en fonction de certains critères d'évaluation communément reconnus, par exemple l'alphabétisation, les aptitudes aux mathématiques ou les connaissances scientifiques de base. Il serait possible de comparer sur ces aspects un échantillon aléatoire de personnes de 25 ans pris dans la population de plusieurs pays différents et tirer des conclusions sur les mérites relatifs du système global d'enseignement des pays concernés, ainsi que sur les incidences en matière de compétitivité future. Ces évaluations, bien sûr, ne compareraient pas des diplômés d'universités, mais des populations entières.

La difficulté de ne comparer que les diplômés d'universités est que chaque pays a son propre système universitaire bien particulier. Le rôle de l'Université dans un pays comme l'Allemagne ou le Royaume-Uni, où le taux de participation est faible et où existent d'autres établissements postsecondaires prestigieux, est entièrement différent de ce qu'il est au Canada. La comparaison

la plus proche possible avec la situation du Canada serait celle des États-Unis, où les taux de participation sont élevés et où les universités ont de larges mandats. Même là, par contre, leur système est d'une telle diversité délibérée que les comparaisons entre établissements et entre systèmes sont difficiles. Le véritable besoin, dans l'optique de la Commission, est de trouver des instruments de mesure précisant à quel point le système universitaire répond aux attentes raisonnables de sa propre société et à quel point telle université respecte son mandat officiel. Ces mesures autoriseraient la reddition de comptes au sein de la société qui subventionne le réseau universitaire, ainsi qu'à l'intérieur de chaque milieu universitaire individuel.

La recherche de mesures de reddition de comptes est ce qui a motivé la chasse aux indicateurs de rendement. Bien que la Commission soit contre les indicateurs de rendement, elle ne s'oppose pas au concept de la responsabilité de rendre compte. Le problème est que divers gouvernements, particulièrement en Angleterre, en Australie et dans certains États américains, ont cru bon d'imposer des exigences rigides et (ou) des formules budgétaires au nom de la responsabilité redditionnelle. Le Canada, estime la Commission, serait mal servi d'adopter sur ce plan une lourde approche bureaucratique. À titre d'exemple, le Canada doit éviter les questionnaires complexes, bureaucratiques et fastidieux, ainsi que les visites des lieux que les universités britanniques encouragent dans l'espoir de devancer des mesures encore plus draconiennes du gouvernement lui-même. Outre vérification financière normale, ce que les universités canadiennes doivent démontrer, c'est qu'elles sont véritablement accessibles à ceux qui ont les aptitudes appropriées, qu'elles ont des méthodes d'admission équitables et qu'elles forment un nombre raisonnable de diplômés satisfaits de la formation reçue et que ceci donne à leurs employeurs un travail satisfaisant. Voilà ce à quoi les gens s'attendent et ce qu'il est possible de mesurer.

Un débat similaire fut ouvert par Gellert (1991) lorsqu'il fit allusion à la coutume d'évaluer « la place des élites [institutionnelles] » au moyen d'indicateurs de rendement quantitatifs, dans lesquels « l'unité d'analyse est habituellement le chercheur

individuel, puisque seulement cet extrant peut être mesuré ». Gellert (p. 10) affirme :

Les objections devant ces tentatives sont bien connues et peuvent se résumer ainsi : 1) Le nombre de publications est trompeur ; la quantité n'est pas nécessairement un gage de qualité. 2) Le débat est trop centré sur la recherche. L'enseignement est laissé habituellement de côté. Et la fonction de service, les activités parascolaires, etc., ne sont quasi jamais prises en compte. 3) La fréquence des citations, les fonctions occupées au sein des associations professionnelles, la participation aux comités d'édition, etc. sont pour la plupart des reflets de structures de pouvoir ou de réseaux d'amitié qui se nouent à l'intérieur de la communauté scientifique. 4) Enfin, le financement externe dépend du prestige des institutions universitaires.

À la source de ces objections et d'autres observations du même type se trouve la tendance réductionniste à ne considérer que l'aspect de la recherche, en ignorant le rapport constant qui existe entre la recherche et l'enseignement ; la nature très personnelle des moyens utilisés pour évaluer la qualité ; l'omission de nombreux autres aspects qui ont assurément une incidence sur l'évaluation institutionnelle globale et qui peuvent être seulement appréciés et non mesurés quantitativement.

Réflexions rétrospectives

Divise et règne

Pour en terminer avec ce difficile sujet qu'est l'évaluation institutionnelle de l'Université, disons que, indépendamment de la procédure adoptée, il conviendra d'avoir à l'esprit l'adage « Divise et règne ». On peut interpréter ce conseil au moins de trois différentes manières. La première constatation est que, au sein de l'institution universitaire, tout ne fait pas constamment l'objet d'évaluation : ses statuts ainsi que les structures générales et scolaires en sont exclues, alors que les programmes d'études, les systèmes pédagogiques, les finances et le budget, par exemple, y sont soumis, sans compter les autres indicateurs de rendement. La deuxième est que, dès lors qu'un thème est proposé, il peut

être réduit à un ou deux de ses déterminants ou sous-déterminants et qu'on aura souvent intérêt à le faire. Enfin, l'évaluation peut se limiter, dans certains moments, à une ou deux universités ou collèges et aux programmes offerts.

L'auto-évaluation et les rôles, missions et fonctions des universités

Un autre commentaire rétrospectif veut que, quelles que soient les méthodes et procédures adoptées, l'université qui les met en pratique examine la manière dont elle comprend ses rôles de corporation scientifique, universelle et autonome, ses missions à l'égard de la science et de la société et ses fonctions d'enseignement, de recherche et de service.

Buts institutionnels de l'évaluation

En outre, l'évaluation institutionnelle devrait permettre d'atteindre au moins deux buts. Après que les données nécessaires auront été recueillies au moyen d'enquêtes, de questionnaires ou de sondages, le premier but consiste à parvenir à une évaluation en dressant par exemple des échelles de valeurs telles que passable, bien, très bien ou passable, insuffisant, médiocre. Le deuxième but, plus important, est de s'assurer que la qualité institutionnelle inhérente à la mission intellectuelle et éducative de l'Université et sa mission de service social sont avantageuses et efficaces, exemptes des pressions extérieures qui détourneraient l'Université de ce qu'elle juge convenir le mieux aux besoins sociaux qui sont exprimés. Federico Mayor (1991) qualifie cette action en ces termes :

Il est impossible de garantir la qualité de l'enseignement sans se donner pour but l'excellence de la recherche, de l'enseignement, de la formation et de l'apprentissage [...]. La quête de l'excellence réaffirme la pertinence d'un tel but et le relie étroitement à la qualité.

Hutchings et Marchese (1990) font remarquer que, bien que la qualité en soit venue à dépendre des ressources disponibles et des processus, cela voudrait dire que « plus importantes sont

les ressources (ressources financières tellement vitales, étudiants brillants, bibliothèque riche, programmes universitaires exigeants [...]), meilleure sera la qualité ». Toutefois, ils ajoutent que de nos jours on incline à penser que, sans exclure les ressources et les processus, « ce sont les résultats obtenus qui comptent » et que, par conséquent, « l'établissement qui offre la meilleure qualité est celui qui appuie le plus les processus d'apprentissage des étudiants afin qu'ils progressent, quel que soit leur niveau. C'est le modèle de la valeur globale ».

L'efficacité est mesurée par rapport à ce qui a été atteint. Toutefois, la pertinence du travail de l'Université dépasse l'utilité immédiate du savoir et des sciences qui, bien que nécessaires pour l'amélioration des conditions de vie, traduisent un engagement profond à l'égard de la société et des cultures. S'il n'en était pas ainsi, ils pourraient également servir à la destruction de l'humanité.

Des termes comme qualité, excellence, efficacité et pertinence nous conduisent à l'imputabilité. « D'un point de vue strictement technique, imputabilité signifie obligation de rendre compte non seulement au sens comptable du terme mais également eu égard à la relation entre les objectifs et les moyens, en conformité avec les besoins de la société (Albornoz, 1991, p. 211).

En ce qui a trait à l'Université, l'imputabilité « est un concept relativement nouveau dans le monde universitaire moderne » (Albornoz, 1991), à l'instar des concepts d'indicateurs de rendement, d'efficacité, d'efficience et de compétition, tous tirés du jargon économique. Ces termes sont entrés dans le vocabulaire courant dans les années 1980, à une époque où ce « concept attrayant [de l'imputabilité] a aussi retenu l'attention du public en général, ainsi que celle des gestionnaires de l'État et des politiques appelés à décider de l'affectation des ressources destinées à l'enseignement supérieur, dans le cadre des dépenses publiques » (Hüffner, 1991).

De plus, le concept d'imputabilité « est lié à celui d'autonomie » (Albornoz, 1991). Si nous entendons donc par imputabilité la relation entre les fins et les moyens, ce concept définit

aussi, dans le contexte universitaire, la relation qui devrait subsister entre les missions et les fonctions institutionnelles. Si celles-ci sont bien conçues et bien accomplies, l'Université renforce son autonomie et mérite d'être reconnue. À son tour, la distinction claire qu'introduit K.P. Mortimer (voir Albornoz, 1991) entre imputabilité externe et interne est la même que celle qui s'applique aux deux sens du verbe administrer, qui sont les piliers de notre document : l'Université s'organise à l'intérieur pour offrir un service extérieur à la société.

En résumé, si le concept d'imputabilité entre dans le lexique universitaire, il équivaut à la capacité qu'a l'Université d'être comptable à elle-même de ses rôles, missions et fonctions, et à la société de quelle manière ceux-ci se traduisent en un service efficace.

Federico Mayor (1992) a écrit :

L'imputabilité de l'Université ne diffère pas, en fin de compte, de celle de tout autre acteur social qui doit justifier de la pertinence de son rôle en face des besoins sociaux et de l'efficacité avec laquelle il s'en acquitte. Sa fonction dans ce contexte n'est pas déterminée une fois pour toutes. Elle est porteuse d'un héritage, enraciné dans la liberté de l'investigation, mais cet héritage doit s'exprimer dans une interaction avec un environnement social qui se transforme sans cesse. Son autonomie est, en fait, existentielle ; elle existe et elle est délimitée par l'exercice de la liberté qui est essentiellement liberté d'agir.

Altbach (1991) lie l'imputabilité au besoin d'entendre la gestion universitaire comme un domaine particulier d'études et de formation à ce que beaucoup considèrent comme le gouvernement de l'Université. Cela devrait inclure l'entrelacement interdisciplinaire des thèmes du présent ouvrage.

Il est évident que les niveaux d'excellence et de qualité atteints sont relatifs au contexte, variable d'un pays à l'autre, dans lequel chaque établissement universitaire évolue ; ils sont appréciables conformément à des paramètres conventionnels qui peuvent être difficilement soumis à une quantification. Pour cette raison, même si l'effort formel d'une évaluation institutionnelle

pourrait s'avérer nécessaire et avantageux, il importe que l'Université se préoccupe davantage d'atteindre la qualité, l'excellence et la pertinence à un degré tel que tous ses membres aspirent à œuvrer pour le renforcement de ces valeurs. Le désir ardent de se porter à la hauteur des normes que l'Université se fixe à elle-même est le meilleur indicateur de santé institutionnelle. Tous pourront le percevoir et l'apprécier, bien que personne ne puisse le mesurer.

Auto-évaluation et hétéro-évaluation

En revenant, enfin, à la différence entre auto-évaluation et hétéro-évaluation, il est avantageux de comparer les résultats des deux afin que l'Université soit amenée à réfléchir. Sur la base des résultats

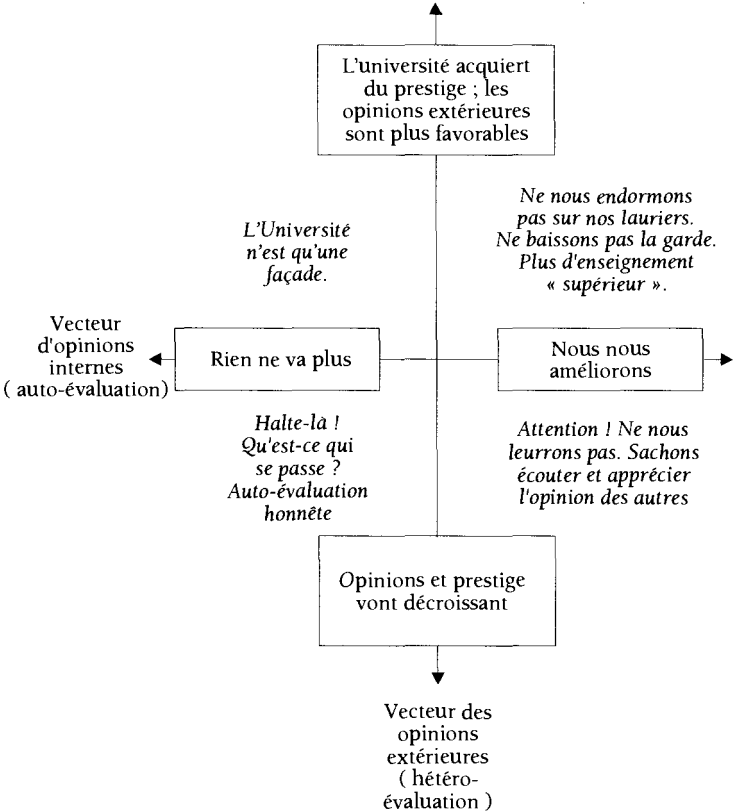


Figure 7. Comparaison des résultats de l'auto-évaluation et de l'hétéro-évaluation.

positifs et négatifs qui ressortent des indicateurs de rendement ou des points proposés à l'évaluation (indiqués par les lignes fléchées, horizontale et verticale de la figure 7), l'Université sera capable d'entreprendre une réflexion sur son rendement.

Un tel processus se révélera utile si l'Université entreprend de penser et d'agir avec l'intention d'assurer sa qualité, son imputabilité et sa pertinence institutionnelles.

BIBLIOGRAPHIE



- Adams, R.S. et Battersby, D., 1987, *Pedagogical Staff Development in Higher Education*, Bangkok (Thaïlande), Bureau régional principal de l'Unesco pour l'Asie et le Pacifique.
- Aigrain, R., 1935, *Les universités catholiques*, Paris (France), Auguste Picard.
- _____, 1949, *Histoire des universités*, Paris (France), Presses universitaires de France.
- AIU (Association internationale des universités), 1967, *L'administration des universités*, Paris (France), AIU.
- Albornoz, O., 1991, « Autonomy and Accountability in Higher Education », *Prospects*, vol. 21, n° 2.
- Alphonse le Sage, 1843, *Las siete partidas del Rey Alfonso el Sabio : Cotejadas con varios códices antiguos por la Real Academia de la Historia, y glosadas por el licenciado Gregorio López, del Consejo Real de Indias de S.M.*, 5 vol., Paris (France), Lacointe et Lasserre.
- Altbach, P.G., 1980, *University Reform : An International Perspective*, AAHE-ERIC Higher Education Report, n° 10, Washington (D.C., États-Unis), American Association for Higher Education.
- _____, 1991, « Patterns in Higher Education Development: Towards the Year 2000 » *Prospects*, vol. 21, n° 2.
- Alvarez, B., 1991, « Conocimiento y poder. Nuevas relaciones entre la universidad y la empresa », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 4, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Anonyme, 1984, *Encyclopedia of Careers and Vocational Guidance*, Chicago (Illinois, États-Unis), J.F. Ferguson.
- Archer, M.S. (dir.), 1982, « The Sociology of Educational Expansion : Take Off, Growth and Inflation in Educational Systems », dans *Studies in International Sociology*, n° 27, Londres (Royaume-Uni), Sage Publications.
- _____, 1984, *Social Origins of Educational Systems*, Londres (Royaume-Uni), Sage Publications.
- Arguin, G., 1986, *La planeación estratégica en la universidad*, Québec (Québec, Canada), Presses de l'Université du Québec.
- Arheim, E.M. et Brungs, R., 1992, *The Vineyard, Scientists in the Church*, Saint Louis (Missouri, États-Unis), Institute for Theological Encounter with Science and Technology.
- Ashby, E. et Anderson, M., 1972, *Ecología de la universidad*, Barcelone (Espagne), Editorial Científico-Médica.

- Ashmore, H.L., 1979, *The College President : Pressures and Challenges*, Washington (D.C., États-Unis), American Association of College and Universities.
- Askling, B., 1990, « Les influences extérieures qui s'exercent sur les programmes de l'enseignement supérieur en Suède », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 1.
- Auala, R.K., 1991, « Current Main Trends and Issues Facing Higher Education in Africa », exposé présenté lors de la Consultation d'experts sur les tendances futures et les défis de l'enseignement supérieur en Afrique (28 février-1^{er} mars 1991, Dakar, Sénégal), Paris (France), Unesco.
- Barzum, J., 1969, *The American University : How it Runs, Where it is Going*, Oxford (Royaume-Uni), Oxford University Press.
- Beckmeier, C. et Neusel, A., 1990, « Les mécanismes de la prise de décision dans les universités françaises et allemandes », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 1.
- Ben-David, J., Zloczower, A., Halsey, A.H., Raymond, A., Trow, H. et Dahrendorf, R., 1977, *La universidad en transformación*, Barcelone (Espagne), Editorial Seix Barral.
- Bereday, G.Z., 1973, *Universities for All*, San Francisco (Californie, États-Unis), Jossey-Bass.
- Berger, G., Katz Thevenin, T. et Coulon, A., 1985, « Évaluation des expériences novatrices sur la démocratisation dans l'enseignement supérieur », *Cahiers sur l'enseignement supérieur*, n° 10, Paris (France), Unesco.
- Beridze, D., 1990, « University teachers training », exposé présenté lors du Colloque international sur la pédagogie à l'université (1990, Barcelone, Espagne), Paris (France), Unesco.
- Berstecher, D., Drèze, J., Fragnière, G., Guyot, Y., Hamby, C., Hecquet, I., Jadot, J., Lodrier, J. et Rouge, N., 1974, *L'université de demain*, Paris (France), Elsevier Séquoia.
- Bienaymé, A., 1984, *Efficience et qualité dans l'enseignement*, UER Sciences des Organisations, cahier n° 131, Paris (France), Université Paris Dauphine.
- Biljanovic, P., 1988, « High Technology and Education », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Bocheński, J.M., 1979, *Qué es la autoridad ?*, Barcelone (Espagne), Biblioteca Filosófica Herder.

- Bodelle, J. et Nicolaon, G., 1988, *Les universités américaines. Technique et documentation*, Paris (France), Lavoisier.
- Boisot, M., 1970, « Discipline and Interdisciplinarity », exposé présenté lors de la Conférence sur l'interdisciplinarité intitulée *Problèmes de l'enseignement et de la recherche dans les universités* (7-12 septembre 1970), université de Nice, Paris (France), Ministère de l'Éducation nationale.
- Boumard, P., Hess, R. et de Lapassade, G., 1987, *L'université en transe*, Paris (France), Syros.
- Boutros-Ghali, B., 1992, *Agenda pour la paix*, New York (New York, États-Unis), ONU.
- Brauer, V. et Pieck, W., 1988, « Teaching and Studying Modern Science », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Brown, W.R., 1982, *Academic Politics*, Tuscaloosa (Alabama, États-Unis), University of Alabama Press.
- Bruce, J.D., 1982, « Lifelong Cooperative Education », dans *Report of the Centennial Study Committee (October 2, 1982)*, Cambridge (Massachusetts, États-Unis), Massachusetts Institute of Technology.
- Brunelle, L., 1973, *L'éducation continue*, Paris (France), Éditions ESF.
- Brunner, J.J., 1990, « Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina », dans *Vinculación universidad sector productivo*, Santiago (Chili), BID-SECAB-CINDA.
- , 1991, *Investing in Knowledge. Strengthening the Foundation for Research in Latin America*, IDRC-281e, Ottawa (Ontario, Canada), CRDI.
- Brunsko, Z., 1988, « Pedagogic Process in the Contemporary Era », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Calleja, T., 1990, *La universidad como empresa. Una revolución pendiente*, Madrid (Espagne), Ediciones RIALP.
- Cameron, J.M., 1979, *On the Idea of a University*, Toronto (Ontario, Canada), University of Toronto Press.
- Canovic, S., 1988, « Student's Subjectiveness. An Essential Characteristic as a Modern Organization of Studies », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.

- Cantor, N.F., 1991, *Inventing the Middle Ages : The Lives, Works and Ideas of the Great Medievalists of the 20th Century*, New York (New York, États-Unis), Morrow.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1974, *A Digest of Reports*, Princeton (New Jersey, États-Unis), Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Carrier, D., 1990, « Réglementation publique et innovation en matière de programmes d'études », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 2, n° 1.
- Carrier, H., 1984, L'avenir de l'université. Son affaire, exposé présenté lors de l'Assemblée générale de la CRE le 10 septembre 1984 à Athènes (Grèce), Conférence permanente des recteurs et vice-chanceliers des universités européennes.
- , 1985, *Culture. Notre avenir*, Rome (Italie), Presses de l'Université grégorienne.
- Carter, C., 1980, *Higher Education for the Future*, Oxford (Royaume-Uni), Blackwell.
- Carton, M., 1983, « Tendances et perspectives du développement de l'enseignement supérieur dans la région Europe », *Cahiers sur l'enseignement supérieur*, n° 2, Paris (France), Unesco.
- Casebeer, A.L., 1991, « Multicultural Dialogue and Student Development in American University », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG sur l'enseignement supérieur tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Castro, G., 1991, « Educación superior y ciencias sociales en América Latina y el Caribe. El perfil de los nuevos retos para entrar al nuevo siglo », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 2, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- CE (Communauté européenne), 1991, *Mémoire sur l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Bruxelles (Belgique), CE.
- CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur), 1990, « L'enseignement supérieur dans la communauté européenne. Les défis de 1992 », *Europe*, vol. 15, n° 2.
- CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement supérieur), 1987, *Les adultes et l'enseignement supérieur*, Paris (France), OCDE.
- , 1970, Conférence sur l'interdisciplinarité : Problèmes de l'enseignement et de la recherche dans les universités, tenue du 7 au

- 12 septembre 1970 à l'université de Nice, Paris (France), CERI et Ministère de l'Éducation nationale.
- Cerych, L., 1975, « Access and Structure of Post-secondary Education : From a Global to a Diffused System », Fondation culturelle européenne, Paris (France).
- Chevrolet, D., 1977, *L'université et la formation continue. Signe et sens d'une situation de l'éducation*, Paris (France), Casterman.
- Chinapah, V. (dir.), 1990, *Evaluation of Higher Education in a Changing Europe*, rapport d'un séminaire organisé par l'Institut de l'éducation internationale, Université de Stockholm, et la Section de la gestion et des politiques éducatives de l'Unesco en mai 1990 à Stockholm (Suède), Paris (France), Unesco.
- Clark, B.R., 1983, *The Higher Education System : Academic Organization on Cross-National Perspective*, Berkeley (Californie, États-Unis), University of California Press.
- Cobban, A.B., 1971, *The Medieval Universities : Their Development and Organization*, Londres (Royaume-Uni), Methuen.
- Colombo, U., 1985, « Science, Technology and Development », exposé présenté lors de la Conférence sur la coopération Nord-Sud dans les sciences (5-10 juillet 1985, Trieste, Italie), Académie des sciences du Tiers-Monde.
- Combes, J.E., 1991, « Education and Training Tomorrow : Higher Education Seen from the Point of View of the Company », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Conseil de l'Europe, 1989, *The Mission and Means of the University : Issues and Prospects for the Financing of the European University System*, colloque européen tenu du 4 au 6 septembre 1989 à Barcelone (Espagne), Strasbourg (France), Conseil de l'Europe.
- Coombs, P., 1971, *La crisis mundial de la educación*, Barcelone (Espagne), Ediciones Peninsula.
- _____, 1985, *La crisis mundial en la educación, Perspectivas actuales*, Madrid (Espagne), Aula 21.
- Corson, J.J., 1968, *Governance of Colleges and Universities*, Londres (Royaume-Uni), McGraw-Hill.
- Costa, M., 1991, « Alternativas de financiamiento de la enseñanza superior a nivel mundial », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y*

- del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 5, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Cropley, A.J., 1977, *Lifelong Education : A Psychological Analysis*, Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- _____, (dir.), 1980, *Towards a System of Lifelong Education*, Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- Cruz Cardona, V.E., 1991, « Calidad de la formación avanzada en Latinoamérica », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 3, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Dave, R.H., 1978, *Foundations of Lifelong Education*, Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- Davidson, B., 1964, *The African Past : Chronicles from Antiquity to Modern Times*, Harmondsworth (Middlesex, Royaume-Uni), Penguin Books.
- de Lagarde, P., 1959a [1878], « Sobre la ley de enseñanza », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- _____, 1959b [1881], « Otra vez sobre la ley de la enseñanza », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- Delich, F., 1991, « Las asignaturas pendientes de la reforma universitaria », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Demo, P., 1991, « Educación superior y desarrollo », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Deurinck, G., 1974, « Préface », dans Berstecher, D. et al., *L'université de demain*, Paris (France), Elsevier Séquoia.
- Dias, M.A.R., 1991a, « Tendencias y retos en la educación superior. Un enfoque global », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial : el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- _____, 1991b, « Trends and Challenges in Higher Education. A Global Approach », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and*

- Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Dickson, A., 1981, *Service universitaire. Problèmes et possibilités*, Paris, (France), Unesco.
- Didon, O.P., 1884, *Los Alemanes y la Francia. Estado actual de estas dos grandes naciones*, traduction de C. Frontaura et C. de Ochoa, Madrid (Espagne), Carlos Bailly-Bailliere .
- d'Irsay, S., 1933, *Histoire des universités françaises et étrangères des origines jusqu'à nos jours*, 2 vol., Paris (France), Auguste Picard.
- Dockrell, W.B., 1990, « Evaluation Procedures Used to Measure the Efficiency of Higher Education Systems and Institutions », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Dore, R., 1976, *The Diploma Disease : Education, Qualification and Development*, Londres (Royaume-Uni), George Allen and Unwin.
- Dressel, P.L. et Mayhew, L.B., 1974, *Higher Education as a Field of Study*, San Francisco (Californie, É.-U.), Jossey-Bass.
- Drèze, J. et Debelles, J., 1968, *Conceptions de l'université*, Paris (France), Éditions universitaires.
- Dumazedier, J., 1977, « Loisir-éducation permanente-développement culturel », dans Pineau, G. (dir.), *Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Paris (France) et Montréal (Québec, Canada), Dunod et Sciences et Culture.
- Eicher, J.C. et Chevaillier, T., 1992, « Rethinking the Financing of Post-compulsory Education », *Higher Education in Europe*, vol. 17, n° 1.
- Emerson, R.W., 1940, « The American Scholar », dans *The Writings of Ralph Waldo Emerson*, New York (New York, États-Unis), Random House.
- Ferrer Pi, P., 1973, *La universidad a examen*, Barcelone (Espagne), Ariel.
- Feuer, L.S., 1971, *Los movimientos estudiantiles*, Buenos Aires (Argentine), Paidós.
- Fichte, J.T., 1959 [1807], « Plan razonable para erigir en Berlín un establecimiento de educación superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- Flexner, A., 1930, *Universities : American, English, German*, New York (New York, États-Unis), Oxford University Press.

- Forbis, W.H., 1975, *Japan Today : People, Places, Power*, Rutland (Vermont, États-Unis), Charles E. Tuttle.
- Fordhan, P., 1970, « Adapting a Tradition. Extramural Policy in Africa », *Higher Education and Society, University Quarterly*, hiver 1970.
- Fragnière, G., 1974, « Structures du système universitaire et relations avec le pouvoir », dans Berstecher, D. et al., 1974, *L'université de demain*, Paris (France), Elsevier Séquoia.
- Galino, M.A., 1973, *Historia de la educación. Edades antigua y media*, Madrid (Espagne), Gredos.
- García Garrido, J.L., 1984, *Sistemas educativos de hoy : Alemania, Inglaterra, Francia, USA, URSS, España*, Madrid (Espagne), Dykinson.
- _____, 1992, *Problemas mundiales de la educación : nuevas perspectivas*, Madrid (Espagne), Dykinson.
- García Guadilla, C., 1991, « Mirada al futuro a partir de una visión retrospectiva. El caso de la investigación sobre la educación superior en América Latina », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Gellert, C., 1991, « Higher Education : Changing Tasks and Definitions », dans *Higher Education in Europe*, vol. 16, n° 3.
- Giner de Los Ríos, F., 1916, *La universidad española. Obras completas de Francisco Giner de Los Ríos*, vol. 2, Madrid (Espagne), Université de Madrid.
- Goffi, J.Y., 1988, *La philosophie de la technique*, Paris (France), Presses universitaires de France.
- Gordon, P. et Whyte, J., 1979, *Philosophers as Educational Reformers*, Londres (Royaume-Uni), Routledge and Kegan Paul.
- Granados, M., 1991, « Retos a los aspectos legales de las instituciones de educación superior con especial referencia al convenio regional de convalidación de estudios y diplomas en América Latina y el Caribe », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 5, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Guiton, J. et Charpantier, J., 1983, *Reconnaissance des études et des compétences. Mise en œuvre des conventions établies sous l'égide de l'Unesco*, Paris (France), Unesco.

- Gusdorf, G., 1963, « Pour une recherche interdisciplinaire », *Diogène*, Paris (France), n° 42.
- _____, 1964, *L'Université en question*, Paris (France), Payot.
- _____, 1977, « Past, Present and Future in Interdisciplinary Research » dans *International Social Science Journal*, vol. 29, n° 4.
- Harris, G., 1992, *A Canadian Perspective on Current Developments in University Finance and Administration*, réunion conjointe Unesco / CRDI sur l'enseignement supérieur tenue du 6 au 10 juillet 1992 à l'université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie- Britannique, Canada), Paris (France), Unesco.
- Heckhausen, H., 1970, « Discipline and Interdisciplinarity », exposé présenté lors de la Conférence sur l'interdisciplinarité intitulée *Problèmes de l'enseignement et de la recherche dans les universités* (7-12 septembre 1970), université de Nice, Paris (France), Ministère de l'Éducation nationale.
- Heer, F., 1962, *The Medieval World*, New York (New York, États-Unis), New American Library.
- Hetland, A., 1984, « International Student Mobility », dans Hetland, A. (dir.), *Universities and National Development*, Stockholm (Suède), Almqvist and Wiksell.
- Houle, C.O., 1981, *Continuing Learning in the Professions*, San Francisco (Californie, États-Unis), Jossey-Bass.
- Hüffner, K., 1991, « Accountability for More Efficiency and Effectiveness in Higher Education » dans *Planning and Management for Excellence and Efficiency of Higher Education*, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Hull, C.J., 1991, « Transferencia de tecnología entre la educación superior y la industria en Europa : Obstáculos que impiden su desarrollo y propuestas para ayudar a superarlos », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 4, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Humboldt, W. von, 1959 [1810], « Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- Husén, T., 1988, « Enseignement supérieur et stratification sociale. Une comparaison internationale », dans *Principes de la planification de l'éducation*, n° 34, Paris (France), Unesco-Institut international des politiques éducatives.

- _____, 1991, « The Idea of a University : Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Hutchings, P.A. et Marchese, T., 1990, « Évaluation des résultats de programmes : l'expérience des États-Unis », *Gestion de l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris (France), vol. 2, n° 1.
- IIPE (Institut international des politiques éducatives), 1988, « Extraits de la note d'orientation de l'Atelier sur l'avenir de la planification stratégique de l'éducation », *Bulletin de l'IIPE*, vol. 6, n° 3.
- Ikenberry, S.O. et Friedman, R.C., 1972, *Beyond Academic Departments*, San Francisco (Californie, États-Unis), Jossey-Bass.
- Iredale, R., 1991, « The Year of the University », exposé présenté lors de la Conférence sur l'enseignement supérieur et le développement (6-8 janvier 1991), université de Bristol (Royaume-Uni).
- Ishumi, A.G.M., 1990, *Harmonization of Higher Education Programmes : Trends in the Mobility of Students, Teachers and Researchers*, Dakar (Sénégal), Bureau régional de l'Unesco pour l'Afrique.
- Jaeger, W., 1957, *Paideia*, México (Mexique), *Fondo de cultura económica*.
- _____, 1974, *Cristianismo primitivo y paideia griega*, México (Mexique), *Fondo de cultura económica*.
- Jaspers, K., 1970, « Le renouveau de l'université », dans *Essais philosophiques*, Paris (France), Petite Bibliothèque Payot.
- Jelinic, S., 1988, « Personnel Mobility from and to the Universities as a Form of Links between science and economy », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Kant, E., 1963 [1798], « El conflicto de las facultades », Buenos Aires (Argentine), Editorial Losada.
- Kazem, M.I., 1991, « Higher Education in Arab States », exposé présenté lors de la Conférence sur l'enseignement supérieur et le développement intitulée *Problèmes et perspectives d'avenir* (6-8 janvier 1991), université de Bristol (Royaume-Uni).

- Keller, G., 1983, *Academic Strategy : The Management Revolution in American Higher Education*, Baltimore (Maryland, États-Unis), Johns Hopkins University Press.
- Keller, P., 1982, *Getting at the Core : Curriculum Reform at Harvard*, Cambridge (Massachusetts, États-Unis), Harvard University Press.
- Kerr, C., 1963, *The Uses of the University. The Godkin Lecture*, Cambridge (Massachusetts, États-Unis), Harvard University.
- Kertézs, S.D., 1975, *La tarea de las universidades en un mundo que cambia. El problema universitario contemporáneo*, avec la collaboration de 32 spécialistes de différents pays, Buenos Aires (Argentine), Editorial Americana.
- Ki-Zerbo, J., 1991, « Quelques idées pour aider à la consultation d'experts sur l'enseignement supérieur en Afrique », exposé présenté lors de la Consultation d'experts sur les tendances futures et les défis de l'enseignement supérieur en Afrique (28 février–1^{er} mars 1991), Dakar (Sénégal), Paris (France), Unesco.
- Knowles, M.S., 1969, *Andragogy : An Emerging Technology for Adult Learning*, Chicago (Illinois, États-Unis), Follett Books.
- , 1985, *Andragogy in Action : Applying Modern Principles of Adult Learning*, San Francisco (Californie, États-Unis), Jossey-Bass.
- Krismanic, M., 1988, « Informative and Consulting Service at the University and its Influence on the Student's Psychological Adaptation and Efficacy of Studying » dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Union des universités de Yougoslavie, Dubrovnik, Croatie, Yougoslavie.
- Kuhn, T.S., 1962, *La estructura de las revoluciones científicas*, México (Mexique), Fondo de cultura económica.
- Lacave, M., 1991. « Parques científicos y universidades. Condiciones, su contribución al desarrollo económico », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 3, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Latorre, E., 1980, *Sobre educación superior*. Saint-Domingue (République Dominicaine), Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Lengrand, P., 1970, *An Introduction to Lifelong Education*, Paris (France), Unesco.
- Lewis, R., 1983, *Meeting Learners' Needs through Telecommunications*, Washington (D.C., États-Unis), Center for Learning and Telecommunications.

- Lipset, S.M., 1971, *Rebellion in the Universities*, Chicago (Illinois, États-Unis), University of Chicago Press.
- Luyten, N.A., 1970, *L'université et l'intégration du savoir*, Fribourg (Suisse), Éditions universitaires.
- MacGregor, F., 1991, « La universidad-IDEA y las responsabilidades sociales de la educación superior », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas, Venezuela, Unesco / CRESALC.
- Magna Charta dell'università europea*, 1988, célébrations du IX^e centenaire de fondation de l'université de Bologne, 18 septembre 1988.
- Mallinson, V., 1981, *The Western European Idea in Education*, Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- Mayor, F., 1987, « Universidad, todavía ? En educación », *Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana*, n° 4, supplément, juillet-octobre.
- _____, 1991, Allocution de clôture à la II^e Consultation collective des ONG sur l'enseignement supérieur le 11 avril 1991, Paris (France), Paris (France), Unesco.
- _____, 1992, Discours à la Conférence internationale sur les libertés académiques et l'autonomie universitaire le 5 mai 1992 à Sinaia (Roumanie), Paris (France), Unesco.
- McDaniel, O.C., 1990, « Towards a European Higher Education Policy ? Possibilities and Potentialities », exposé présenté lors de la VI^e Conférence de l'AERDES intitulée *Dialogue interculturel et développement dans l'enseignement supérieur* (1^{er}-5 octobre 1990), Berlin (Allemagne), Association européenne pour la recherche et le développement de l'enseignement supérieur.
- Mesnard, P., 1956, « La pédagogie des Jésuites, 1548-1762 », dans Chateau, J. (dir.), 1956, *Les grands pédagogues*, Paris (France), Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. et Vial, J., 1981, *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris (France), Presses Universitaires de France.
- MINEDAF VI., 1991, *Actes de la sixième conférence des ministres de l'Éducation d'Afrique tenue du 8 au 11 juillet 1991 à Dakar (Sénégal)*, Paris (France), Unesco.
- Mitrovic, L., 1988, « University Models and Social Development », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern*

Universities (Abstracts), Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.

Moncada, A., 1971, *Administración universitaria. Introducción sistemática a la educación superior*, Madrid (Espagne), ICE de la Universidad Complutense, Instituto de pedagogía (CSIC), Fundación Monaca-Cayón.

_____, 1983, *Más allá de la educación*, Madrid (Espagne), Tecnos.

Morin, E., 1982, *Science avec conscience*, Paris (France), Fayard.

Murray, A., 1982, *Razón y sociedad en la edad media*, Madrid (Espagne), Taurus.

Nagai, M., 1971, *Higher Education in Japan : Its Take-off and Crash*, Tokyo (Japon), University of Tokyo Press.

_____, 1981, *Higher Education in a Changing World*, actes de la VII^e Conférence internationale sur l'enseignement universitaire tenue du 15 au 18 juillet 1981 au Japon.

Neave, G., 1992 « The Financing of Higher Education », dans *Higher Education in Europe*, vol. 17, n° 1.

Newman, J.H., 1959 [1852], *The Idea of a University*, Dublin (Irlande), Doubleday.

Niblett, W.R. et Freeman Butts, R. (dir.), 1972, *Universities Facing the Future*, San Francisco (Californie, États-Unis), Jossey-Bass.

Novakovic, B. et Rajkoviv, J., 1988, « The Triad of the Contemporary University », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), 1971, *Vers des nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire*, Paris (France), OCDE.

_____, 1987, *Rôles et fonctions de l'université aujourd'hui*, Paris (France), OCDE.

_____, 1990, « Report of the Institutional Management » in *Higher Education Study Group on Evaluation in Higher Education*, Paris (France), OCDE.

Ohmae Kenichi, 1975, *The Corporate Strategist*, New York (New York, États-Unis), Penguin Books.

Ortega y Gasset, J., 1965, *Meditación de la técnica*, Madrid (Espagne), Austral.

_____, 1976, *Misión de la universidad*, Madrid (Espagne), El Arquero.

- Osman, O.M., 1983, *Perspectives of the Development of the University in the Arab Region from the Present to the Year 2000*, Papers on Higher Education, n° 4, Paris (France), Unesco.
- Ostar, A.W., 1990, The Interactive University : A Model for the 21st Century, exposé présenté lors de la XVIII^e Assemblée de la XXI^e Fédération des institutions mexicaines d'enseignement supérieur (FIMPES) le 30 août 1990, México (Mexique), FIMPES.
- OUA (Organisation de l'unité africaine), 1979, *Quelle Afrique à l'horizon 2000 ?*, Addis-Abéba (Éthiopie), OUA.
- Ouchi, W., 1982, *Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*, Bogotá (Colombie), Editorial Norma.
- Oyen, O., 1988, « On the Non-hierarchical Models of Communication across Disciplines », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Páez Urdaneta, I., 1991, « Calidad de la educación y calidad de la docencia. Posibilidades teóricas e institucionales de una integración », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 5, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Pajin, D., 1988, « Modern University : A Culture Mediator », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Paulsen, F., 1906, *The German University and University Study*, New York (New York, États-Unis), Charles Scribner.
- _____, 1986, *German Education, Past and Present*, Londres (Royaume-Uni), T.E. Unwin.
- Pérez, C., 1991, « Nuevo patrón tecnológico y educación superior. Una aproximación desde la empresa », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 3, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Perkins, A.J., 1967, *The University in Transition*, Princeton, (New Jersey, États-Unis), Princeton University Press.
- Peters, T.J., 1982, *In Search of Excellence*, New York (New York, États-Unis), Harper and Row.

- Pierson, G.W., 1950, « American Universities in the Nineteenth Century : The Formative Period », dans Clapp. M. (dir.), *The Modern University*, Hamden (Connecticut, États-Unis), Archon Books.
- Pineau, G., 1977, *Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Paris (France) et Montréal (Québec, Canada), Dunod et Sciences et Culture.
- Pitner, G., 1988, « Models of Cooperation between University and the Economy », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Ploman, E., 1991, « Higher Education and Development : Evolution and Prospects (Introductory Overview) », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Popovic, B., 1988, « The Changes in the Existing Model of the Content of Teaching at the University Today », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Quiles, S.J.I., 1984, *Filosofía de la educación personalizada*, Buenos Aires (Argentina), Ediciones Depalma.
- Rashdall, H., 1936, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 3 vol., Oxford (Royaume-Uni), Oxford University Press.
- Ratkovic, M., 1988, « New Models of Universities before the Third Millenium », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Reyes Ponce, A., 1975, *Administración por objetivos*, Mexico (Mexique), Editorial Limusa.
- Rodek, S., 1988, « Didactical Aspects of New Information Technology in University Instruction », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Rodin, D., 1988, « The Social and Political Limits of the Development of Science and its Institutions », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.

- Rodriguez Cruz, A.M., 1975, *Historia de las universidades hispano-americanas*, Bogotá (Colombie), Instituto Caro y Cuervo.
- Rudolph, F., 1965, *The American College and University*, New York (New York, États-Unis), Vintage Books.
- Salifou, A., 1983, *Perspectives du développement de l'enseignement supérieur en Afrique dans les prochaines décennies*, Cahiers sur l'enseignement supérieur, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Salmi, J., 1991, *The Higher Education Crisis in Developing Countries*, Background Paper Series, Washington (D.C., États-Unis), Banque mondiale.
- Sansom, G.B., 1985, *Japan : A Short Cultural History*, Rutland (Vermont, États-Unis), Charles E. Tuttle.
- Sanyal, N., 1984, *Higher Education in a Changing World : Recent Trends and Future Outlook*, Paris (France), IIPE.
- Sasaki, N., 1981, *Management and Industrial Structure in Japan*, Oxford (Royaume-Uni), Pergamon Press.
- Scheler, M., 1959 [1921], « Universidad y universidad popular », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- _____, 1972, *El saber y la cultura*, Buenos Aires (Argentine), Editorial La Pléyade.
- Scleiermacher, F., 1959 [1808], « Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- Schlemper, B.R., Jr, 1991, « El futuro de la investigación sobre la educación superior », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Schumacher, E.F., 1989, *Small is Beautiful : Economics as if People Mattered*, New York (New York, États-Unis), Harper and Row.
- Schütze, H.G., Ndunda, M. et Yang Chen, 1992, « Higher Education at the Threshold of the Third Millenium : Research and Policy Agendas for Future Developments », exposé présenté lors de la Réunion conjointe Unesco / CRDI sur l'enseignement supérieur tenue du 6 au 10 juillet 1992 à l'université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique, Canada), Paris (France), Unesco.

- Searle, J.R., 1967, dans Gorovitz, S., « Freedom and Order in the University », Cleveland (Ohio, États-Unis), The Press of Case Western University.
- Seidel, H., 1991, « The Social Significance of Higher Education », dans *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.
- Senic, K., 1988, « Collaboration between Universities and Economy », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Shattock, M., 1990, *The Evaluation of Universities' Contribution to Society. Report of the Committee on Institutional Management in Higher Education*, Paris (France), OCDE.
- Smith, A.L., 1979 [1919], dans Gordon, P. et White, J., *Philosophers as Educational Reformers*, Londres (Royaume-Uni), Routledge and Kegan Paul.
- Smith, S.L., 1991, *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada*, Ottawa (Ontario, Canada), Gouvernement du Canada.
- Stanojevic, O., 1988, « The Reform of the University as an Aporia », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Starapoli, A., 1990, *The Evaluation of Research. Report of the Committee on Institutional Management in Higher Education*, Paris (France), OCDE.
- Stubbs, W.H., 1990, Funding and Steering in Higher Education, exposé présenté lors de la X^e Conférence générale des institutions membres tenue du 5 au 7 septembre 1990 à Paris (France), Paris, Programme de l'OCDE sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur.
- Sutton, F.X., 1975 [1969], « Las universidades africanas y el proceso de transformación en Africa Central », dans Kertézs, S.D., *La tarea de las universidades en un mundo que cambia*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Americana.
- Taiwo, A.A., 1991, « Innovations and Reforms in Higher Education in Africa : An Overview », exposé présenté lors de la Consultation d'experts sur les tendances futures et les défis de l'enseignement supérieur en Afrique (28 février–1^{er} mars 1991) Dakar (Sénégal), Paris (France), Unesco.

- Tardy, M., 1977, « Le champ sémantique de l'expression " éducation permanente " », dans Pineau G. (dir.), *Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, Paris (France) et Montréal (Québec, Canada), Dunod et Sciences et Culture.
- Thomas, J.E., 1985, *Learning Democracy in Japan: The Social Education of Japanese Adults*, Londres (Royaume-Uni), Sage Publications.
- Thorens, J., 1992, « Libertés académiques et autonomie universitaire », exposé présenté lors de la la Conférence internationale sur les libertés académiques et l'autonomie universitaire (5-7 mai 1992), Sinaia (Roumanie), Paris (France), Centre européen pour l'enseignement supérieur.
- Tibawi, A.L., 1979, *Islamic Education : Its traditions and Modernization into the Arab National Systems.*, Londres (Royaume-Uni), Luzac.
- Timina, S.I., 1988, « Humanisation of University Education as an Important Factor of Education and Upbringing », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Todd Pérez, L.E., 1991, « Reflexiones sobre el papel de la universidad en el contexto de los tratados de globalización económica. América Latina : drama y vitalidad », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Topentcharov, V.V., 1985, *L'évolution probable des finalités et des rôles sociaux de l'enseignement supérieur au cours des prochaines décennies*, Paris (France), Unesco.
- Tot, L., 1988, « Important Factors for Footholds for the Improvement of the Teaching Process and of Scientific Research Work at Universities », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Trajkovski, B., 1988, « Some Aspects of Comparative Work in Science and Research between Yugoslav Universities and Industrial Corporation through Free Exchange of Labour », dans *University Today, 33rd Session, 28-31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Tunnermann, C., 1979, *60 años de la reforma universitaria de Córdoba*, Caracas (Venezuela), Fondo editorial para el desarrollo de la educación superior.

Turner Venable, P., 1985, *Campus : An American Planning Tradition*, New York (New York, É.-U.), The Architectural History Foundation, MIT Press.

Unesco (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), 1972, *Learning to be*, Paris (France), Unesco.

_____, 1973, *Les études supérieures*, Paris (France), Unesco.

_____, 1978, *Terminologie de l'enseignement technique et professionnel*, 2^e rév., Paris (France), Unesco.

_____, 1981, *Combination of Education, Research and Production in Higher Education*, Paris (France), Unesco.

_____, 1982, *Declaración de México*, 26 juillet–6 août 1982, Paris (France), Unesco.

_____, 1983, *Symposium international sur l'évolution probable des finalités et des rôles sociaux de l'enseignement supérieur au cours des prochaines décennies*, symposium tenu du 5 au 9 décembre 1983 à Sofia (Bulgarie), Paris (France), Unesco.

_____, 1984a, *Le Service universitaire. Un instrument d'innovation dans l'enseignement supérieur*, Cahiers sur l'enseignement supérieur, n° 6, Paris (France), Unesco.

_____, 1984b, *Nouvelles tendances dans l'enseignement supérieur*, Paris (France), Unesco.

_____, 1988a, *Long-term Planning in Higher Education. Regional Cooperative Program in Higher Education for Development in Asia and the Pacific*, Bangkok (Thaïlande), Unesco.

_____, 1988b, *Higher Education and National Development in Four Countries : India, Bangladesh, Thailand and the Philippines*, Bangkok (Thaïlande), Bureau régional principal de l'Unesco pour l'Asie et le Pacifique.

_____, 1989a, *Enseignement supérieur scientifique et technique. Nouvelles technologies de l'information et de la communication*, table ronde sous l'égide de l'Unesco et de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française, Cahiers sur l'enseignement supérieur, Paris (France), Unesco.

_____, 1989b, *Education and Informatics : Strengthening International Cooperation*, rapport final du Congrès international tenu du 12 au 21 avril 1989, Paris (France), Unesco.

_____, 1989c, *Project Copernicus : Cooperation Program in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Study*, Papers on Higher Education, n° 32, Paris (France), Unesco.

- _____, 1989d, *Academic Staff Development Units in Universities*, compte rendu de l'Atelier régional tenu à l'université Tribhuvan à Katmandou (Népal) du 31 octobre au 4 novembre 1988, Bangkok (Thaïlande), Bureau régional principal de l'Unesco pour l'Asie et le Pacifique.
- _____, 1990a, *La ciencia y la tecnología para el futuro de América Latina*, rapport final du Colloque tenu du 3 au 6 décembre 1990 à Acapulco (Mexique), Paris (France), Unesco.
- _____, 1990b, *Handbook on the Organization and Management of Distance Education Study Centers*, Bangkok (Thaïlande), Bureau régional de l'Unesco pour l'Asie et le Pacifique.
- _____, 1990c, *Literacy and the Role of the University*, débat à l'occasion d'une table ronde internationale de la 42^e session de la Conférence internationale sur l'éducation, le 7 septembre 1990 à Genève (Suisse), Paris (France), Unesco.
- _____, 1990d, *Study Service on Adult Education : Analysis of an Experience*, Lujan (Argentine), Faculté d'éducation, New Papers on Higher Education, n° 2, Lujan (Argentine), université de Lujan.
- _____, 1990e, *Priority Africa : Management of Higher Education*, Paris (France), Unesco.
- _____, 1990f, *The University Pedagogy : A Challenge in Higher Education*, Colloque international tenu en octobre 1990 à Barcelone (Espagne), Paris (France), Unesco.
- _____, 1990g, *World Charter on Education for All*, Paris (France), Unesco.
- _____, 1991a, *Consultation d'experts sur les tendances futures et les défis de l'enseignement supérieur en Afrique*, consultation tenue du 28 février au 1^{er} mars 1991 à Dakar (Sénégal), Paris (France), Unesco.
- _____, 1991b, *Research on Higher Education in Developing Countries : Suggested Agendas and Implementation*, forum d'experts sur les tendances de la recherche dans l'enseignement supérieur organisé par l'université de Pittsburg et l'Unesco du 17 au 19 mars 1991, Paris (France), Unesco.
- _____, 1991c, *A European Platform to Develop a Mechanism for Co-operation in the Field of Information Technologies in Education*, rapport final et actes de la Conférence tenue du 17 au 21 juin 1991 à Moscou (Russie), Paris (France), Unesco.
- _____, 1991d, *The Role of Higher Education in Society : Quality and Pertinence*, II^e Consultation collective Unesco-ONG sur l'enseignement supérieur tenue du 8 au 11 avril 1991, New Papers on Higher Education, n° 1, Paris (France), Unesco.

- _____, 1992a, *Trends and Issues Facing Higher Education in Asia and the Pacific*, Bangkok (Thaïlande), Unesco, Regional Cooperative Program in Higher Education for Development in Asia and the Pacific.
- _____, 1992b, *Réunion d'experts sur l'intégration de l'éducation internationale dans l'enseignement supérieur*, rapport final de la réunion tenue à Tunis (Tunisie) du 21 au 25 septembre 1992, New Papers on Higher Education, Meeting Documents, n° 3.
- Unesco / BREDa, 1992, *Future Directions for Higher Education in Africa*, Dakar (Sénégal), Dakar (Sénégal), Bureau régional de l'Unesco pour l'Afrique (BREDa).
- Unesco / CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur), 1985, « University Teaching and Training of Teachers », dans *Proceedings of the European Regional Seminar*, séminaire tenu du 25 au 29 novembre 1985 à Prague (Tchécoslovaquie), Paris (France), Unesco.
- Unesco / REDESALC, 1989, *Cooperación regional sobre la formación y perfeccionamiento pedagógico de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe*, III^e Atelier interrégional tenu à La Havane (Cuba), Paris (France), Unesco / REDESALC.
- Vandal, K., 1988, « Modern University — Unity or Differences », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Verger, J., 1973, *Les universités au Moyen Âge*, Paris (France), Presses universitaires de France.
- Vessuri, H.M.C., 1991, « El futuro de la investigación científica y tecnológica en las universidades », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Weber, M., 1959 [1919], « La ciencia como profesión vocacional », dans *Idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires (Argentine), Editorial Sudamericana.
- _____, 1967, *El político y el científico*, Madrid, (Espagne), Alianza.
- Weiler, H.N., 1991, « La política internacional de la producción del conocimiento y el futuro de la educación superior », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.

- Weymouth, L., 1973, *Thomas Jefferson : The Man... His World... His Influence*, New York (New York, États-Unis), Putnam.
- Whitehead, A.N., 1964, *The Aims of Education*, New York (New York, États-Unis), New American Library.
- Wierzbowski, M., 1988, « Role of Students at the Modern University », dans *University Today, 33rd Session, 28–31 August 1988 : Models of Modern Universities (Abstracts)*, Dubrovnik (Croatie, Yougoslavie), Union des universités de Yougoslavie.
- Wimberley, J., 1990, « Compte rendu sur les conventions du conseil de l'Europe en matière d'équivalences », *Enseignement supérieur en Europe*, vol. 15, n° 2.
- Yero, L., 1991, « Tendencias que señalan los resultados de los estudios prospectivos en la región Latinoamericana y Caribeña », dans *Reunión internacional de reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables*, vol. 1, Caracas (Venezuela), Unesco / CRESALC.
- Yusufu, J.M., 1973, *Creating the African University : Emerging Issues of the 1970s*, Oxford (Royaume-Uni), Oxford University Press.
- Zagefka, P., 1989, *L'enseignement supérieur entre démographie et sociologie. Diversifications institutionnelles et variations sociales*, Cahiers sur l'enseignement supérieur, n° 35, Paris (France), Unesco.

L'AUTEUR

Alfonso Borrero Cabal, s.j. est philosophe, théologien, historien et professeur. Il dirige l'Association colombienne des universités et son symposium permanent sur l'Université et est rédacteur en chef de la revue *Mundo Universitaria*.

L'UNIVERSITÉ AUJOURD'HUI

Depuis ses origines médiévales à nos jours, l'Université a joué un rôle important dans le développement et la transmission du savoir. Mais à la fin du XX^e siècle, après 40 années d'expansion ininterrompue, l'institution de haut savoir subit partout des contraintes financières.

L'auteur défend ici la thèse selon laquelle la gestion universitaire doit obéir à des objectifs clairs susceptibles d'inspirer sa vision. Dès lors qu'une université accepte de devenir le «reflet indifférencié des forces politiques ou du marché», soutient-il, elle n'abdique pas seulement son autonomie mais elle rend à la société un bien mauvais service.

L'auteur retrace les origines du concept d'université et souligne son apport à la société. L'étude exhaustive indique des moyens pour prendre la mesure de l'efficacité des institutions. L'analyse est étayée par des documents d'intérêt historique et théorique et englobe des suggestions concrètes pour une organisation et un processus d'évaluation et de planification plus satisfaisants.

L'AUTEUR

Alfonso Borrero Cabal est philosophe, théologien, historien et professeur. Il dirige l'Association colombienne des universités et son Symposium permanent sur l'Université. Il est en outre rédacteur en chef de la revue *Mundo Universitaria*.

