

# CIRST

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie

## Bulletin CIRST / ENVEX

SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
volume 2, numéro 3-4, mai-août 1997

*réalisation : Jean-Pierre Robitaille  
supervision: Yves Gingras*

### TABLE DES MATIÈRES

DOSSIER: La restructuration des universités .....	3
Tendances nationales et internationales.....	5
Nouveaux rôles des États.....	6
Problèmes associés aux principales tendances de restructuration .....	9
Structures et restructurations du système américain.....	15
Portrait de groupe des établissements au début des années 1990.....	15
Évolution globale du système depuis 1929 .....	18
Tendances récentes des inscriptions et de la production de diplômes	19
Revenus et dépenses .....	22
Gestion des établissements et coupures de programmes .....	29
Nouvelle gestion d'entreprise.....	30
Coupes réparties et coupes sélectives .....	31
Rôle des professeurs .....	33
Restructuration des activités de formation .....	36
Conclusion.....	45
Bibliographie .....	46

---

Tables des matières des revues dépouillées .....51



### **Le Bulletin CIRST/ENVEX**

Ce bulletin est le produit de la participation du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et technologie au réseau de Veille de l'ENVironnement EXterne (ENVEX) de l'Université du Québec. La veille du CIRST porte principalement sur l'analyse, sous tous ses aspects, du système de production et de diffusion de la science et de la technologie et sur la relation emploi-formation scientifique et technique. Le *Bulletin CIRST / ENVEX* est publié en version 3W sur le site de la Vigie de l'environnement externe de l'UQ à l'adresse URL suivante: <http://www.uquebec.ca/bri/bri.htm>

Les commentaires et suggestions de nos lecteurs sont toujours bienvenus. On peut donc rejoindre Yves Gingras ou Jean-Pierre Robitaille au CIRST ou par courrier électronique aux adresses suivantes:  
*Gingras.Yves @UQAM. CA et Robitaille.Jean-Pierre@UQAM.CA*

La préparation de ce numéro a été rendue possible grâce à une subvention FCAR-ÉQUIPE du Fonds FCAR du Gouvernement du Québec

---

**CIRST**

**Université du Québec à Montréal**

Case Postale 8888, succursale Centre-ville

Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

Téléphone: (514) 987-4018

Télécopieur: (514) 987-7726 ou 987-4166

---

# DOSSIER: LA RESTRUCTURATION DES UNIVERSITÉS ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

Plusieurs démarches actuellement entreprises au Québec visent à moyen et à long termes une restructuration des universités. Le Comité Gilbert a examiné le financement des établissements et a formulé au printemps dernier des recommandations <[http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/rap\\_fin/docum.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-univ/rap_fin/docum.htm)> auxquelles le gouvernement devrait bientôt donner suite. La Commission des universités sur les programmes <<http://www.crepucq.ca/CUP/CUP-Lanc.HTML>> mise sur pied afin de rationaliser l'offre de formation pour l'ensemble des universités québécoises devrait quant à elle publier son premier rapport sous peu. Enfin, la ministre de l'Éducation a promis pour bientôt l'élaboration d'une politique des universités qui devrait, nous dit-on, redéfinir les rapports entre la société québécoise et ses universités.

Concurremment à ces initiatives qui touchent l'ensemble du système d'enseignement supérieur, il faut également ajouter que le déclin plutôt abrupt des subventions gouvernementales a forcé la plupart des établissements à s'engager dans des réorganisations internes assez importantes.

Pour l'instant donc, tout laisse à penser que l'université québécoise s'oriente vers une gestion de la décroissance qui impliquera, à terme, des choix difficiles. Cependant, beaucoup d'inconnues subsistent encore en ce qui concerne les fins précises et les moyens de telles restructurations. Il est donc *a fortiori* très difficile d'entrevoir les résultats concrets auxquelles elles donneront lieu. Il faudra pour cela attendre que se précisent davantage les paramètres des discussions en cours.

En attendant, il nous est toutefois apparu opportun d'examiner les transformations récentes subies par les divers systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Notre but n'est pas ici d'identifier des modèles de réforme pouvant être importés au Québec, mais plutôt de mesurer l'étendue du terrain couvert par les efforts de restructuration dans l'ensemble des pays industrialisés et d'y repérer quelques éléments de topographie: des points de vue dominants, des pentes significatives, des obstacles importants, des zones de tensions, etc.

Une recherche documentaire effectuée dans la base de données ERIC, nous a permis de sélectionner plus de 250 titres pertinents (avec résumés) répartis en cinq grands thèmes: 1) les tendances affectant les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, 2) les problèmes de gestion des établissements, 3) les évaluations, réformes et abolitions de programmes académiques, 4) les conditions de travail des professeurs et, enfin, 5) l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Les lecteurs intéressés à consulter cette bibliographie pourront se la procurer sur le site du Bureau de la Recherche Institutionnelle à l'adresse URL suivante: <<ftp://theorix.uqss.quebec.ca/pub/textes/>>, fichier intitulé "biblio".

Un rapide survol de cette documentation nous permet d'abord de constater que les principales questions associées à l'entreprise de restructuration sont discutées depuis déjà plusieurs années à travers le monde. Il y a, par exemple, vingt ans que les Américains s'occupent des problèmes reliés au déclin des inscriptions, aux compressions des dépenses publiques et à la duplication des programmes académiques. On y découvre par ailleurs que la plupart des États européens cherchent à accroître la compétition et la complémentarité entre les établissements, depuis le milieu des années 1980 ou le début des années 1990 et que, depuis au moins dix ans, le mouvement d'assurance de qualité se présente partout comme une des préoccupations majeures des gouvernements. En matière de restructurations universitaires, nous aurions donc accès à des expériences étrangères à la fois nombreuses, variées et bien documentées.

À y regarder de plus près cependant, les textes retrouvés laissent de nombreuses zones d'ombre sur la nature, l'étendue et l'impact des changements apportés dans chacun des cas. Plusieurs textes mentionneront par exemple l'évolution des dépenses publiques dédiées à l'enseignement supérieur, mais peu d'entre eux préciseront ce qu'il advient des revenus globaux des établissements. On pourra lire, par ailleurs, de nombreux énoncés programmatiques pour lesquels aucun suivi n'est assuré dans l'action, de même qu'une foule d'histoires de cas qui ne sont pas nécessairement représentatives des tendances générales affectant l'ensemble du système universitaire. Enfin, plusieurs études appuieront exclusivement leurs conclusions sur des entrevues réalisées auprès d'administrateurs d'établissements. Or, bien qu'une telle méthode permette en général de mesurer adéquatement l'humeur des directions universitaires, l'addition et la mise en relation des points de vue particuliers ne produit pas nécessairement une juste image du fonctionnement de l'ensemble du système et de son évolution.

La lecture de plusieurs de ces textes laissera, par ailleurs, une forte impression de décroissance globale des universités. Pour une bonne part, cela tient bien sûr à la stratégie de recherche bibliographique que nous avons adoptée (voir à ce propos le texte de présentation qui l'accompagne). Mais il faut également ajouter que beaucoup d'auteurs posent eux-mêmes de façon explicite les thèmes de la restructuration à l'intérieur d'un contexte de compression des ressources et de déclin de l'activité universitaire. Ainsi par exemple, dans un ouvrage qui a connu un impact assez considérable, James R. Mingle et ses collaborateurs appuyaient explicitement leur discussion de la réforme universitaire sur le postulat d'un déclin des inscriptions de l'ordre de 5% à 15% à l'échelle américaine pour la décennie 1980-1989. Or, s'il y avait sans doute à l'époque de très bonnes raisons d'accorder foi à de telles prédictions, la suite des événements a montré qu'elles étaient nettement exagérées. Malgré un ralentissement de la croissance amorcé dès les années 1970, le total des effectifs étudiants des universités et collèges américains est passé en fait de 11,6 millions à 13,5 millions au cours des années 1980 pour une augmentation globale de 16% ou un taux de croissance annuel moyen de 1,58% (voir tableau 3, p. 18).

La décroissance attendue ne s'est donc pas produite, mais il n'empêche que les principaux thèmes de la restructuration universitaire développés à l'époque sont demeurés à l'ordre du jour, tant aux États-Unis qu'ailleurs dans le monde. En fait, si la perspective d'un déclin des inscriptions se révèle aujourd'hui moins probable, cela n'a contribué qu'à stimuler les discussions sur le contrôle des coûts et à nourrir les préoccupations concernant la qualité et l'utilité sociale de l'enseignement supérieur. Dans les années 1990, les élites politiques et économiques de la plupart des pays de l'OCDE n'hésitent pas à critiquer ouvertement les structures de l'enseignement supérieur et à demander avec insistance aux universités de faire "plus et mieux avec moins". Plus que jamais, la restructuration de l'enseignement supérieur est à l'ordre du jour et plusieurs estiment que la route à parcourir sera longue et difficile.

Nous esquissons ici un tableau des principales tendances qui président à la réforme des universités en présentant quelques exemples européens et américains. En deuxième lieu, nous nous attarderons plus particulièrement à l'évolution du système américain d'enseignement supérieur. Deux raisons guident ce choix: d'une part, le cas américain est de loin celui qui est le plus facile à documenter et, d'autre part, il se présente souvent dans les discours sur la restructuration des universités comme l'étalon à partir duquel doit être jugée la performance des autres systèmes d'enseignement supérieur. Une analyse, même partielle, de l'évolution des structures américaines nous est donc apparue comme un bon point de départ pour juger du potentiel et des limites de nombreuses réformes en cours. Nous examinerons ensuite comment les divers efforts de restructuration marquent la gestion globale des établissements, le rôle des professeurs et l'offre de formation.

Les réformes en cours sont intimement liées aux problèmes du volume des inscriptions et de l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Nous rappellerons en conclusion que les choix déterminant en cette matière demeurent essentiellement politiques et qu'il n'y a malheureusement pas de recette miracle. Il y a bien sûr des économies et des gains d'efficacité à réaliser dans l'espace de la restructuration et, comme on le dit souvent, il n'y a pas de petites économies. Mais que ce soit au niveau des établissements ou des systèmes entiers, nous n'avons retrouvé aucun exemple concret de restructuration où une augmentation des inscriptions a pu être associée à une réduction des ressources accordées à l'enseignement supérieur.

## **TENDANCES NATIONALES ET INTERNATIONALES ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

L'accès à l'université varie considérablement d'un pays à l'autre. L'OCDE estime par exemple qu'aux États-Unis, 24% des personnes âgées entre 25 et 64 ans détiennent

## **La restructuration des universités**

---

actuellement un diplôme universitaire, contre 21% pour les Pays-Bas, 17% pour le Canada, 16% pour la Norvège, 13% pour l'Australie, 12% pour la Grande-Bretagne et 9% pour la France (Desruisseaux 1996a). Mais en dépit de ces disparités énormes (ou peut-être à cause d'elles), tous les gouvernements occidentaux se prononcent régulièrement en faveur d'un accroissement de la participation à l'enseignement supérieur qu'ils décrivent volontiers comme l'une des conditions essentielles de la prospérité nationale future. L'extension des besoins de formation, souvent traduite par l'expression "nouvelle société du savoir", appellerait les universités à de nouvelles tâches et à de nouvelles responsabilités. Non seulement devraient-elles revoir la quantité et le contenu de l'offre de formation, mais elles devraient aussi développer de nouvelles façons de dispenser l'enseignement afin de répondre aux besoins particuliers d'une clientèle de plus en plus diversifiée.

Mais en même temps, la crise des finances publiques pousse tous les gouvernements à comprimer les subventions aux universités. L'OCDE rapporte ainsi que depuis dix ans, l'augmentation des dépenses publiques aux fins de l'enseignement supérieur n'a pas suivi le rythme de croissance des inscriptions dans la plupart des pays membres (Desruisseaux 1996a). Entre 1975 et 1987 au Pays-Bas, les efforts de compression se seraient traduits par une baisse d'environ 40% des dépenses publiques en dollars constants par étudiant équivalent temps complet (ETC) (Goedegebuure et Westerheijden 1991). En Australie, la part du financement fédéral dans les revenus des établissements serait passé de 90% en 1980 à 50% aujourd'hui (Maslen 1997). Aux États-Unis, alors que le financement public couvrait un peu plus de 50% du budget total des universités et collèges en 1975, il ne représente plus aujourd'hui qu'un peu moins de 40% des revenus des établissements (voir tableau 5, p. 23). Dans certains cas extrêmes, comme en Orégon au début des années 1990, les subventions accordées aux universités publiques ont subi des compressions de plus de 20% en moins de cinq ans (Lively 1993 et 1995, Raths 1991). Plus près de nous enfin, les dépenses du gouvernement ontarien en dollars constants par étudiant inscrit auraient chuté de 25% entre la fin des années 1970 et aujourd'hui (Jones 1997, Lewington 1996).

Que ce soit en Amérique, en Europe ou en Australie, ce double contexte d'augmentation des exigences et de compression des ressources s'accompagne d'un jugement assez sévère envers les universités. Plusieurs membres des élites politiques et économiques croient en effet que l'enseignement public se montre trop souvent déconnecté de la réalité, qu'il reçoit trop d'argent et que d'énormes gaspillages sont commis dans les universités en raison de pratiques de gestion déficientes. Les programmes d'enseignement et de recherche universitaires devraient selon eux être davantage orientés en fonction d'objectifs économiques bien précis et faire une plus large place aux horizons de planification à moyen et à court termes. Plusieurs préconisent en outre de rehausser l'efficacité et la capacité d'adaptation du système d'enseignement supérieur en y introduisant le plus possible les caractéristiques de l'économie de marché. Dans une optique de déréglementation, certains parlent même de retirer aux universités les privilèges exclusifs qu'elles détiennent dans la course aux subventions gouvernementales de recherches et en matière d'enseignement et de certification (Davies 1997, Barrow 1996). Certains estiment enfin que l'ère des "multiversités" est révolue et que l'avenir

de nombreux établissements passe désormais par une stratégie “d’excellence sélective”, c’est-à-dire un effort de décroissance au terme duquel les établissements ne retiendraient que les disciplines où ils excellent ou encore celles pour lesquelles une forte demande existe sur le marché (Barrow 1996).

### NOUVEAUX RÔLES DES ÉTATS**ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Dans tous les pays industrialisés, l’enseignement supérieur demeure essentiellement une affaire d’État, bien que dans certains cas (comme au Japon et aux États-Unis) un secteur privé important puisse cohabiter avec le secteur public proprement dit. Comme l’écrit Goedegebuure: “there is no such thing as truly “private” higher education [p. 322]”. C’est pourquoi, en dehors des cercles académiques, les problèmes de restructurations universitaires ne sont souvent que des sous-questions posées dans le cadre plus large des débats entourant la réforme des services publics. Ainsi, non seulement les universités se trouvent-elles en compétition avec les autres programmes gouvernementaux sur le plan de l’allocation des ressources, mais les projets de restructurations qui leur sont proposés de l’extérieur empruntent souvent leur esprit et leurs méthodes aux vents dominants des réformes du rôle de l’État. Dans une large mesure autrement dit, le secteur universitaire fait l’objet du même diagnostic général que l’ensemble du secteur public et, à tort ou à raison, il subit pour cela le même traitement.

Le désenchantement actuel par rapport aux grands modèles de planification et de gestion gouvernementales des années 1960 et 1970 conduit la plupart des États à faire davantage confiance aux mécanismes du marché pour coordonner l’ensemble du système d’enseignement supérieur (Goedegebuure *et al.* 1993). C’est ainsi qu’au cours des dix ou quinze dernières années, la plupart des gouvernements européens ont adopté des politiques qu’ils ont voulu placées sous le signe de l’accroissement de l’autonomie universitaire (Goedegebuure et Westerheijden 1991, Rasmussen 1995, Sköldberg 1992, Tjeldvoll 1996). Dans la veine de la déréglementation, ils ont alors fait reculer les prérogatives des bureaucraties d’État et confié aux établissements eux-mêmes la responsabilité pour le développement, le renouvellement et la diversification du système. Ils leur ont également accordé une plus grande latitude dans l’utilisation des subventions gouvernementales et, à cette occasion, les ont aussi invités à augmenter et à diversifier leurs sources de financement du côté du secteur privé. Presque partout enfin, la volonté de rendre les universités plus responsables, compétitives et sensibles aux “signaux du marché”, a aussi conduit les gouvernements à renforcer le rôle des administrations centrales des établissements. Cela s’est produit autant dans les pays d’Europe de l’Ouest, où les directions universitaires ne jouissaient pas d’une très grande autorité, que dans des pays comme l’Angleterre ou l’Australie, où les administrations d’établissement exerçaient déjà un contrôle relativement serré sur les activités des unités d’enseignement et de recherche (Goedegebuure *et al.* 1993).

## La restructuration des universités

---

La nouvelle “autonomie” accordée aux établissements européens a toutefois trouvé sa contre-partie dans l’intérêt marqué de l’ensemble des gouvernements pour les mécanismes d’assurance de qualité. “L’État évaluatif”, comme l’appelle Neave (1996) n’exerce plus un contrôle direct sur l’université. Il se contente plutôt de définir les grandes politiques et les grands objectifs de développement, tout en laissant à l’initiative des établissements les détails de la planification institutionnelle (politiques d’admission, allocation des ressources, engagement de personnel, développement des programmes d’enseignement et de recherche, etc.). Cependant, il se montre aussi beaucoup plus préoccupé qu’auparavant des résultats de l’enseignement et de la recherche et, au nom des contribuables et des consommateurs de services éducatifs, il exige fermement de nouvelles preuves de qualité.

Mentionnons toutefois que l’expression “État évaluatif” peut porter à confusion, puisque sa mise en marche ne suppose pas nécessairement une intervention directe des gouvernements. Dans plusieurs cas en fait, l’État n’exerce aucun contrôle direct sur les mécanismes d’assurance de qualité qui sont plutôt entre les mains d’agences réputées indépendantes par rapport aux ministères et aux établissements. D’autre part, le singulier utilisé dans cette expression ne doit pas obscurcir le fait que la définition de la qualité recherchée, les moyens de la mesurer et l’utilisation des résultats d’évaluation varient considérablement d’un endroit à l’autre. Enfin, il faut aussi souligner que l’idée de lier de façon étroite le niveau du financement public aux mesures de performance a régressé là où, dans un premier temps, on l’avait mise de l’avant (Goedegebuure et al 1993).

Cependant, puisqu’ils sont nés de volontés gouvernementales très explicites, les nouveaux mécanismes d’évaluation rendent des jugements portant en quelque sorte l’imprimatur de l’État et qui, en conséquence, exercent sur les établissements des pressions non négligeables. L’évaluation de l’activité universitaire joue, en quelque sorte, le rôle d’échelle de valeurs applicable au marché de l’enseignement supérieur. Or, dans un contexte de rareté des ressources, les impératifs de la compétition inter-institutionnelle peuvent se révéler beaucoup plus contraignants que les exigences des bureaucraties ministérielles.

Bien que les établissements européens gagnent une certaine autonomie à mesure que les gouvernements cherchent à introduire les caractéristiques de l’économie de marché dans le système d’enseignement supérieur, le concept d’autonomie universitaire n’est probablement pas celui qui traduit le mieux la nature des changements en cours. Il serait sans doute plus approprié de parler à ce propos d’une nouvelle philosophie dans la gestion globale du système d’enseignement supérieur. En fait, les gouvernements abandonnent le modèle de l’État interventionniste (“interventionary state” ou “state controlled model”) pour adopter le modèle de l’État superviseur (“facilitatory state” ou “state supervising model”) (Goedegebuure *et al.* 1993).

Les universités américaines, de leur côté, jouissaient d’une tradition de grande autonomie. C’est pourquoi l’évolution de leurs rapports avec les gouvernements ne pouvait

suivre qu'une pente inverse à celle des universités européennes (Goedegebuure et al. 1993). En effet, bien que les gouvernements américains jouent depuis longtemps un rôle très important dans le développement du système d'enseignement supérieur, ils ont rehaussé leurs exigences ces dernières années et se sont dotés en même temps de nouveaux mécanismes de contrôle.

En 1946 par exemple, il n'y avait aux États-Unis que 17 États disposant d'une agence centrale ("Statewide Board") dédiée à l'enseignement supérieur alors qu'au début des années 1980, seulement trois États en étaient encore privés. Dans les années 1970, ces agences agissaient dans trois grands domaines: 1) la détermination d'une formule de financement adéquate et équitable, 2) l'approbation et l'évaluation de programmes et 3) l'établissement de standards minimum de bonne pratique d'enseignement applicables notamment aux établissements et aux programmes non évalués par les nombreuses autres agences d'accréditation (Mingle *et al.* 1981).

Puis dans les années 1980, la question de la qualité de l'activité universitaire, notamment l'enseignement de premier cycle, est devenue une préoccupation de première importance pour les gouvernements des États qui ont alors demandé aux établissements de mettre sur pied des processus d'évaluations systématiques des programmes, de même que des examens destinés à mesurer les niveaux de connaissance de leurs étudiants.

Depuis le début des années 1990, les États se sont montrés de plus en plus exigeants et désireux de voir les collèges et universités changer rapidement. Non seulement ont-ils continué à exiger d'eux la mise en place de mécanismes d'assurance de qualité, mais ils ont également réclamé la preuve que de tels mécanismes contribuaient réellement à améliorer leur productivité et les résultats de leurs étudiants. En 1993, le tiers des États avaient en outre mis sur pied un système d'indicateurs de performance obligatoire et plusieurs d'entre-eux ont depuis sérieusement songé à lui lier le financement des établissements (McGuinness 1995, Schmidt 1997).

D'autres mesures ont aussi été adoptées dans certains États avec pour résultats de rendre les établissements de plus en plus redevables devant les gouvernements, les contribuables et les consommateurs de services éducatifs: centralisation accrue de la gestion des systèmes multi-campus d'État, rapports publics sur l'efficacité des activités académiques, études gouvernementales sur les dépenses administratives des établissements et sur la productivité des professeurs, etc. (Lively 1992).

Enfin, plusieurs États ont pris des mesures énergiques afin de forcer les processus de restructuration des établissements publics. Au début des années 1990 par exemple, la Virginie et le Mississippi ont demandé aux établissements publics de fournir des plans de restructuration alors qu'à la même époque, les Boards of Higher Education de l'Illinois et du Massachusetts se sont mis à pointer eux-mêmes les programmes académiques devant être supprimés dans les divers établissements publics (McGuinness 1995, Jaschik 1992). À l'heure

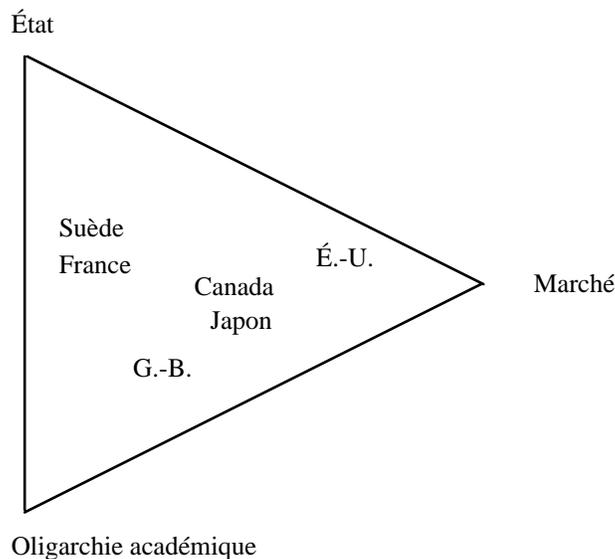
## La restructuration des universités

---

actuelle, 28 États américains possèdent des agences centrales ayant le pouvoir d'ordonner des abolitions de programmes (Conrad 1996).

Ceci étant dit, il ne faudrait pas en conclure que les universités américaines évoluent dans un environnement entièrement contrôlé par l'État. En fait, les établissements privés échappent en partie à l'action gouvernementale alors qu'ils maintiennent une part très importante du marché de l'enseignement supérieur. Et, comparés à beaucoup d'universités européennes, les établissements du secteur public américain conservent encore une très grande part d'autonomie. Plusieurs analystes estiment du reste que le système américain demeure encore (et de loin) celui qui se rapproche le plus du modèle de coordination guidé par les forces du marché (figure 1). La croissance d'un État évaluatif aux États-Unis ne devrait pas faire illusion à ce propos. Les réformateurs américains sont en fait les premiers à insister sur la nécessité de stimuler la compétition inter-institutionnelle et de préserver le rôle du marché dans la coordination de leur propre système d'enseignement supérieur.

**FIGURE 1**  
**RÉPARTITION DES SYSTÈMES NATIONAUX D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**  
**DANS LE TRIANGLE DE COORDINATION**



source: Goedegebuure *et al.* 1993 p. 4, d'après Burton Clark, *The Higher Education System*, Berkeley, University of California Press, 1983.

Les gouvernements européens adoptant le modèle de l'État superviseur et faisant une plus grande place aux mécanismes du marché, s'orientent donc en fait vers le modèle américain. Et c'est d'ailleurs l'exemple qu'ils présentent à l'occasion pour justifier leurs plans de réforme et faire taire les critiques en provenance du monde académique (Neave 1996).

La même remarque s'applique également à l'émergence de l'État évaluatif puisqu'il est surtout conçu comme un appareil destiné à éclairer l'action des forces du marché. Bien qu'il n'existe aux États-Unis aucune agence nationale d'évaluation comparable à celles de la Grande-Bretagne, des Pays-Bas, des pays scandinaves ou de la France, la philosophie et les techniques mises de l'avant par les agences européennes doivent beaucoup, dit-on, aux expériences américaines (Neave 1996).

### PROBLÈMES ASSOCIÉS AUX PRINCIPALES TENDANCES DE RESTRUCTURATION **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Les réformes universitaires évoquées plus haut sont censées permettre aux États d'économiser les deniers publics puisqu'en plus de favoriser une augmentation du financement privé, elles contribueraient en théorie à rationaliser les opérations administratives et l'offre de services dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur. Suivant le modèle idéal en effet, la compétition pousserait chacune des universités à rechercher les innovations prometteuses à offrir le meilleur rapport qualité/prix et à concentrer ses ressources dans le développement de créneaux d'excellence qui la distingueraient de ses concurrentes. Un tel effort de rationalisation serait d'ailleurs garanti au sein de chacun des établissements par le jugement du marché qui entraînerait tôt ou tard la liquidation des duplications inutiles et des canards boiteux. Les établissements deviendraient ainsi plus spécialisés et donc aussi plus complémentaires les uns par rapport aux autres. La société obtiendrait à terme un système d'enseignement supérieur plus solide et plus efficace parce que davantage différencié. Le réseau universitaire acquerrait en quelque sorte l'adaptabilité et la stabilité qui font la force des organismes évolués (Barrow 1996).

Sans avoir à discuter la pertinence des métaphores organicistes ou les mérites des théories néo-libérales présentées par certains auteurs, il est permis de remarquer que, là où on a cherché à l'appliquer, le modèle de réforme présenté ci-dessus n'a pas toujours fonctionné aussi bien qu'on aurait pu l'escompter. En fait, bien que les compressions des dépenses publiques et l'émergence de l'État évaluatif contribuent partout à accroître la compétition entre les établissements, la rationalisation du système d'enseignement supérieur ne se produit pas vraiment comme on l'annonçait.

En Angleterre par exemple, la réforme a stimulé la compétition inter-institutionnelle. Mais on s'attendait également à ce que les établissements deviennent davantage complémentaires les uns par rapport aux autres. Pour s'en assurer d'ailleurs, le gouvernement avait exigé de chacun un énoncé de mission qui devait donner "une idée claire des buts et caractéristiques distinctes de l'établissement" (cité par Mackay 1995 p. 215). Il s'agissait en fait de favoriser l'implantation des modes de gestions stratégiques et de suivre le processus de différenciation du système d'enseignement supérieur. Or, l'analyse de ces énoncés de mission ne parvient pas à montrer un accroissement de la différenciation à l'intérieur du système. En fait, elle révèle plutôt une tendance commune, parmi tous les établissements, à se définir

comme des variantes d'un même modèle hybride traduisant à la fois les valeurs d'excellence de l'ancienne université d'élite et les valeurs d'accessibilité et d'engagement socio-communautaire de la nouvelle université de masse (Mackay et al. 1995).

Un constat semblable s'appliquerait également aux Pays-Bas où l'accroissement de la compétition entraînerait plutôt les établissements à copier les formules gagnantes de la concurrence et à investir en masse les secteurs d'enseignement et de recherche qui ont le vent dans les voiles. Dans un contexte de marché où les mécanismes d'assurance de qualité permettent de comparer entre elles les performances des divers établissements, ces derniers réaliseraient en effet que la stratégie de survie la plus sage consisterait à réduire le plus possible l'incertitude reliée au développement de secteurs à risque, pour ne se concentrer que sur des valeurs sûres. Il semblerait en fait que seules les barrières réglementaires ou législatives empêchent réellement les établissements de chercher à occuper les niches confortables de leurs voisins (Goedegebuure 1991).

Ces deux seuls exemples ne permettent évidemment pas de conclure que les forces du marché déterminent un rapprochement inéluctable des missions institutionnelles et qu'il y a donc une contradiction fondamentale dans le plan de la réforme idéale esquissé ci-dessus. Mais il faut toutefois mentionner que nous n'avons retrouvé aucune preuve probante du contraire, c'est-à-dire aucun exemple concret où un mouvement de différenciation du système d'enseignement supérieur aurait été clairement associé à un accroissement de la compétition inter-institutionnelle.

L'introduction des mécanismes du marché aurait, par contre, assez peu d'effet sur la structure hiérarchique du système ce qui, d'une certaine façon, préviendrait son homogénéisation complète. Un système hiérarchisé et compétitif n'étouffe pas en fait tous les efforts d'innovation, mais il tendrait à les concentrer en son sommet. En effet, les établissements situés à la base de la hiérarchie cultiveront rarement le sens de l'aventure. S'agissant de renouveler leurs façons de faire, ils chercheront plutôt à reproduire le mieux possible les conditions associées aux succès, c'est-à-dire les caractéristiques des établissements les plus prestigieux. Les véritables innovations tendent donc à demeurer le privilège de ces derniers qui n'ont, pour leur part, aucun autre modèle à imiter et qui sont souvent les seuls à disposer de la marge de manoeuvre nécessaire à l'expérimentation, c'est-à-dire les ressources financières et le capital symbolique qui font souvent la différence entre le succès et l'échec. Sauf une grave erreur de leur part, ils tendent donc à conserver leur avance dans l'innovation et donc aussi leur rang et leur capacité à donner le ton aux autres (Goedegebuure 1991). Une certaine diversité est ainsi maintenue dans le système, mais les lignes de partage qu'elle trace passent davantage par le prestige et l'avant-gardisme que par la spécialisation et la complémentarité des fonctions, ce qui n'est pas vraiment dans l'esprit de la rationalisation visée.

Le double modèle de l'État superviseur et de l'État évaluatif est, lui aussi, source de certains effets indésirables par rapport aux objectifs explicitement visés par les réformateurs.

L'accroissement de l'autonomie universitaire, par exemple, peut certes contribuer à alléger l'appareil d'État dans la mesure où ce dernier renonce à son contrôle sur les divers processus et qu'il se contente de vérifier l'atteinte des grands objectifs par le biais des mécanismes d'assurance de qualité. Mais la décentralisation du système fait aussi reposer le fardeau du contrôle et de la planification sur les administrations d'établissements, ce qui peut favoriser un alourdissement des processus bureaucratiques au sein même de l'université (Skoldberg 1991). Souventes fois d'ailleurs, des efforts destinés à rationaliser l'activité universitaire débutent ironiquement par la mise sur pied de nouveaux comités ou encore par la création d'un bureau de la restructuration.

Bien que les exigences de l'État évaluatif entraînent toujours un surcroît de travail dans les établissements, les universitaires s'y plient généralement de bonne grâce. Cependant, leur résistance croît à mesure que s'affaiblit leur contrôle sur la formulation des résultats d'évaluation et sur le suivi accordé aux recommandations des évaluateurs. On les voit alors critiquer les incohérences et les imprécisions de la notion de qualité véhiculée par la démarche d'évaluation et mettre en relief les coûts administratifs supplémentaires qu'elle leur impose. De telles protestations ont été soulevées par exemple en Caroline du Sud suite aux récentes tentatives du gouvernement pour imposer aux établissements un système de financement entièrement fondé sur des indicateurs de performance (Schmidt 1996).

Indépendamment des coûts associés à leur fonctionnement, la mise en place des mécanismes d'assurance de qualité pose un dilemme important. Les études sur le sujet reconnaissent de plus en plus que la qualité et la fiabilité des résultats dépendent en grande partie de la participation des universitaires concernés. Les évaluations qualitatives fondées sur le jugement des pairs ont donc généralement plus de crédibilité que celles fondées exclusivement sur des mesures quantitatives. En Europe, par exemple, les gouvernements qui ont mis sur pied des systèmes d'indicateurs de performance dans les années 1980 ont dû reculer dernièrement à mesure que s'est installé le doute quant à la capacité de tels systèmes à mesurer correctement la qualité réelle de l'activité universitaire. La tendance actuelle est donc plutôt de remettre entre les mains des universitaires la responsabilité ultime en matière d'assurance de qualité (Gaither 1995). Mais ce que l'évaluation gagne alors en pertinence et en fiabilité, elle le perd en transparence. Elle devient en quelque sorte une boîte noire contrôlée par l'oligarchie universitaire qui acquiert de ce fait, aux dépens du marché et de l'État, une certaine prééminence dans la coordination du système.

Dans le même ordre d'idées, l'importance accordée par plusieurs gouvernements aux évaluations de programmes académiques se retrouve souvent en porte-à-faux par rapport à leur désir de voir les administrations centrales des établissements exercer une plus grande autorité sur leurs constituantes. Dans beaucoup de cas en effet, l'évaluation de programmes octroie un pouvoir considérable aux disciplines et donc aussi aux unités d'enseignement et de recherche qui les représentent au sein de l'université. Des changements significatifs ne peuvent donc

survenir dans un tel contexte que dans la mesure où les objectifs des administrations universitaires rencontrent ceux des départements (Goedegebuure 1991).

Au chapitre des obstacles qui se dressent devant les volontés gouvernementales de réformes universitaires, mentionnons en terminant le succès mitigé remporté par les efforts de privatisation qui, dans la réalité, rencontrent assez rapidement leurs limites. Pour la bonne compréhension du phénomène, il y a lieu toutefois ici de distinguer trois différentes tendances recouvertes par la notion de privatisation (Pike 1991).

1. Une attitude conciliante de la part du gouvernement et du public en général envers la création, le maintien et la croissance d'établissements privés.
2. La prise de contrôle d'une partie du marché de l'enseignement supérieur par des corporations du domaine privé.
3. Une augmentation de la part du financement privé dans les revenus des établissements publics.

La première tendance s'explique, en partie du moins, par les discours récents à propos des coûts et des lourdeurs bureaucratiques des administrations universitaires. D'une certaine façon, les esprits sont donc assez bien préparés à un accroissement des initiatives privées dans le secteurs universitaires. Or malgré cela, la seconde tendance ne se matérialise pas d'une façon très éclatante. C'est-à-dire qu'en dépit du fait que la privatisation de l'enseignement supérieur soit à l'ordre du jour de plusieurs réformes et que de nombreux observateurs la décrivent comme une tendance très importante, nous n'avons retrouvé nulle part un mouvement très significatif de privatisation des établissements publics ou encore une croissance rapide et soutenue d'un secteur universitaire privé.

Bien sûr, l'exemple américain donne à penser à plusieurs réformateurs à travers le monde qu'il y a un bon bout de chemin à faire avec la privatisation. Le secteur privé reçoit en effet plus de 20% des étudiants inscrits aux États-Unis et il décerne aussi près du tiers des diplômes (Snyder 1996), alors que dans l'ensemble de l'Europe, au Canada et en Australie l'enseignement supérieur demeure presque exclusivement l'affaire des établissements publics (Goedegebuure *et al.* 1993)

Mais, dans leur empressement, les discours réformateurs semblent trop souvent oublier que le secteur privé américain est loin d'être le résultat d'une génération spontanée, que son développement et son maintien dépendent en fait d'une longue tradition de philanthropie secondée depuis longtemps par de nombreuses mesures gouvernementales. Or, il faut remarquer aussi, que depuis le milieu des années 1970, le secteur privé américain ne fait que maintenir sa part du marché en terme d'inscriptions et qu'aucun mouvement de reconquête du secteur public ne se dessine vraiment. De part et d'autre de l'Atlantique en somme, on ne se

bouscule pas aux portes du secteur universitaire pour créer de nouvelles entreprises privées ou même pour acheter des établissements publics.

On trouve cependant aux États-Unis quelques cas qui apportent de l'eau au moulin des partisans de la privatisation. Par exemple, les campus affiliés au groupe Apollo ont vu passer entre 1992 et 1996 leurs inscriptions de 21 000 à 46 000 et leurs profits nets de 646 000\$ à 21 millions \$. Ce succès s'expliquerait notamment par la capacité d'Apollo à attirer les étudiants en provenance du marché du travail et à leur fournir une éducation adaptée à leurs besoins. Non seulement l'horaire des cours est-il adapté à celui des travailleurs, mais en plus, les étudiants peuvent s'y voir reconnaître des équivalences académiques sur la base de leurs expériences de travail. On dit d'ailleurs que le régime pédagogique d'Apollo permettrait aux étudiants adultes de décrocher un diplôme de baccalauréat ou de maîtrise deux fois plus rapidement qu'ils n'auraient pu le faire dans un établissement traditionnel. Du côté des finances, l'autre partie du succès d'Apollo s'explique par une organisation hétérodoxe du milieu académique permettant de maintenir des frais de scolarité très concurrentiels. Par exemple, le bateau amiral du groupe Apollo, University of Phoenix, est abritée dans deux édifices à bureaux situés au coeur d'un parc industriel et sa bibliothèque ne compte aucun livre mais simplement des revues et des articles accessibles via ordinateurs. Avec près de 5 500 étudiants, Phoenix n'engage par ailleurs que 45 professeurs à temps plein et une armée de 4 500 auxiliaires d'enseignements ("adjunct faculty members") (Strosnider 1997). Replacé dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur américain, le cas d'Apollo est toutefois très marginal. En fait, la très grande majorité des universités privées ont un statut d'organisme à but non lucratif et, pour l'essentiel, l'organisation de leurs activités est tout à fait comparable à ce qu'on retrouve dans le secteur public.

Lorsque les entreprises s'intéressent à la privatisation du secteur universitaire, elles se contentent généralement de racheter aux établissements certains services plus proprement commerciaux tels les cafétérias, les résidences étudiantes ou les maisons d'édition. Peu d'analystes soulèvent cette timidité du secteur privé et encore moins nombreux sont-ils à l'expliquer. À titre d'hypothèse on peut toutefois supposer que l'analyse proposée par Pike (1991) pour le cas ontarien s'applique à la plupart de pays européens. Au moment où les clientèles de la massification se sont présentées à la porte des universités ontariennes expliquent-elles, ces dernières souffraient depuis longtemps d'un manque de ressources. Or, à ce moment, personne dans les gouvernements ou les dans les entreprises privées n'a envisagé sérieusement la possibilité de remédier au problème par l'utilisation de fonds d'origine privée. De tels fonds n'étaient tout simplement pas disponibles à l'époque. Or, rien n'indique qu'ils le soient davantage aujourd'hui. En fait, avec le déclin des subventions gouvernementales, toutes les universités ontariennes se livrent actuellement une compétition féroce pour attirer à elles les rares ressources du secteur privé encore disponibles pour l'enseignement supérieur. Dans un tel contexte, il est donc peu probable que de nouveaux joueurs importants, dépourvus de subventions gouvernementales, puissent parvenir à conquérir une part significative du marché.

## La restructuration des universités

---

La troisième tendance, par contre, est une réalité incontournable puisque, comme on l'a vu, tous les gouvernements (ou presque) compriment les subventions aux universités. Après avoir coupé les dépenses associées à certains services et négocié à nouveau les conventions avec leurs salariés, ces dernières sont rapidement confrontées à la nécessité de trouver de nouvelles sources de revenus d'origine privée. On identifie généralement à ce sujet les campagnes de levée de fonds en faveur des fondations, de même que diverses activités commerciales incluant des contrats de recherche, de la vente d'expertise ou de cours de formation continue, la location de locaux, etc. Il est assez difficile de connaître l'importance des fonds que les universités ont pu ainsi collecter en Europe. Plusieurs analystes estiment que beaucoup d'universités ont déjà passablement diversifié leurs sources de revenus, mais la plupart d'entre eux n'ont aucun chiffre à présenter à cet égard (voir par exemple Goedegebuure *et al.* 1993 p335). Il est cependant fort vraisemblable qu'à elles seules ces nouvelles sources de revenus ne suffisent pas à rencontrer l'ensemble des besoins car, dans presque tous les cas, on parle aussi régulièrement d'augmenter ou d'instaurer des frais de scolarité (Amelan 1996, Anderson 1992, Bollag 1995, Goedegebuure *et al.* 1993 p335, Jones 1997, Tjeldvoll 1996, Walker 1997).

Mais la solution qui consiste à substituer les frais de scolarité aux subventions gouvernementales connaît elle-aussi des limites. Certaines écoles publiques très prestigieuses pourront certes se permettre de multiplier par deux, trois, quatre ou même cinq leurs frais de scolarité sans que le niveau de leurs inscriptions ne s'en ressente. mais une telle solution n'est certainement pas applicable à grande échelle. À l'University of Virginia par exemple, on estime que pour remplacer les 120 millions \$ de subventions de l'État de Virginie (qui ne représente pourtant que 20% de son budget total), il faudrait faire passer la moyenne actuelle des frais de scolarité de 4 620\$ par an à plus de 10 000\$ par an (Breneman 1997). Or, sans aide supplémentaire aux étudiants, il est évident que le marché de l'enseignement supérieur se contracterait ou, comme on le dit plus souvent, que l'accessibilité s'en trouverait réduite.

Notons en terminant cette section sur les problèmes de la réforme que la notion de contrôle du marché appliquée à l'enseignement supérieur est plus ou moins fautive. Par plusieurs de ses aspects bien sûr, l'enseignement supérieur est bel et bien un marché, un marché de biens symboliques évidemment, mais aussi plus prosaïquement un marché de l'emploi et un marché de services éducatifs où les individus rivalisent pour les meilleures places et où les institutions se disputent les ressources, les meilleurs candidats et les meilleures niches d'activités. Mais à ce sujet, la plupart des auteurs consultés parlent plus volontiers de pseudo-marché, de "quasi-market structure" et de "market-like environment" (Neave 1996, Goedegebuure *et al.* 1993, Green 1995, ). D'abord parce que le gouvernement conserve toujours un rôle prépondérant dans la gestion et la coordination du système et que, plus important encore, il est difficile de concevoir un quelconque système d'enseignement sans l'assistance financière de l'État. Même aux États-Unis, nous le verrons, les politiques et les subventions des divers gouvernements jouent un rôle capital dans le développement du

système d'enseignement supérieur, que l'on parle du secteur public proprement dit ou encore du secteur privé.

## **STRUCTURES ET RESTRUCTURATIONS DU SYSTÈME AMÉRICAIN ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Le département de l'Éducation du gouvernement fédéral américain collecte et compile depuis des années des statistiques nombreuses et variées sur tous les aspects du système scolaire, de la maternelle à l'université. Celles-ci sont notamment publiées dans une série intitulée *Digest of Education Statistics* dont les derniers numéros se retrouvent notamment sur Internet (voir Snyder). À notre connaissance, il n'y a rien de mieux qui se fait ailleurs dans le monde, qu'il s'agisse de la précision et de la cohérence interne des diverses statistiques, du nombre des variables mises en oeuvre ou du détail des ventilations présentées. En comparaison, les statistiques de l'OCDE sur l'éducation, par exemple, sont de moindre qualité et recèlent souvent, ici et là, des incohérences inexplicables et inexpliquées. Bref, les données des *Digests* américains sont fiables et elles ont par ailleurs le mérite d'être officielles. Elles représentent en quelque sorte un état de la situation sur lequel devraient s'entendre tous ceux qui s'intéressent à l'éducation aux États-Unis. Les lecteurs du *Chronicle of Higher Education* auront d'ailleurs remarqué que la majorité des chiffres cités par lui proviennent de cette source.

Nous tâchons ici de mettre en évidence les structures de base du système américain de même que les grandes tendances ayant marqué son développement au cours des dernières années. Au-delà des discours et des anecdotes, ces statistiques nous permettent donc, dans une certaine mesure, de contrôler empiriquement l'impact global des efforts de réforme ou de restructuration entrepris aux États-Unis depuis plus de vingt ans par les gouvernements et les établissements.

Nous examinons d'abord les données concernant le statut des établissements, les inscriptions, la diplomation et les finances pour revenir dans les sections suivantes avec des données qui touchent plus particulièrement le statut des professeurs et la rationalisation des activités de formation.

### **PORTRAIT DE GROUPE DES ÉTABLISSEMENTS AU DÉBUT DES ANNÉES 1990 ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Près de dix mille institutions offrent actuellement de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis, ce qui inclut plus de six mille écoles techniques et de métier et plus de trois mille six cents établissements dédiés à l'enseignement supérieur. La plupart des statistiques concernant ces derniers sont ventilées selon deux grandes variables: 1) le **contrôle** qui permet

de distinguer les établissements publics des établissements privés et 2) le **type** qui réfère aux différents niveaux de formation offerts par les établissements (tableau 1).

TABLEAU 1  
DÉFINITION DES VALEURS DE LA VARIABLE "TYPE"

• <b>2-year college</b>	Établissement légalement autorisé à offrir au moins un programme d'études d'une durée de 2 ans sanctionné par un "associate degree" (diplôme d'un niveau inférieur au baccalauréat) ou qui peut être crédité pour l'obtention d'un baccalauréat. Cette classe inclut également certaines institutions n'offrant que des programmes de moins de 2 ans, mais qui sont néanmoins considérées comme établissements d'enseignement supérieur.
• <b>4-year college</b>	Établissement légalement autorisé à offrir au moins un programme d'études d'une durée de 4 ans sanctionné un baccalauréat. Cette catégorie comprend également les universités. Cependant, plusieurs tableaux statistiques établissent une distinction supplémentaire entre les universités et les autres 4-year colleges.
• <b>Université</b>	Établissement légalement autorisé à offrir divers programmes de premier cycle et d'études avancées dans plusieurs disciplines. L'université comprend généralement une ou plusieurs écoles professionnelles. Pour assurer la cohérence des analyses de tendances, l'attribution du statut d'université n'a pas été révisé depuis 1982. Les autres 4-year colleges qui ont depuis ouvert des écoles professionnelles ou développé des programmes d'études avancées ne sont donc pas comptés dans cette classe.

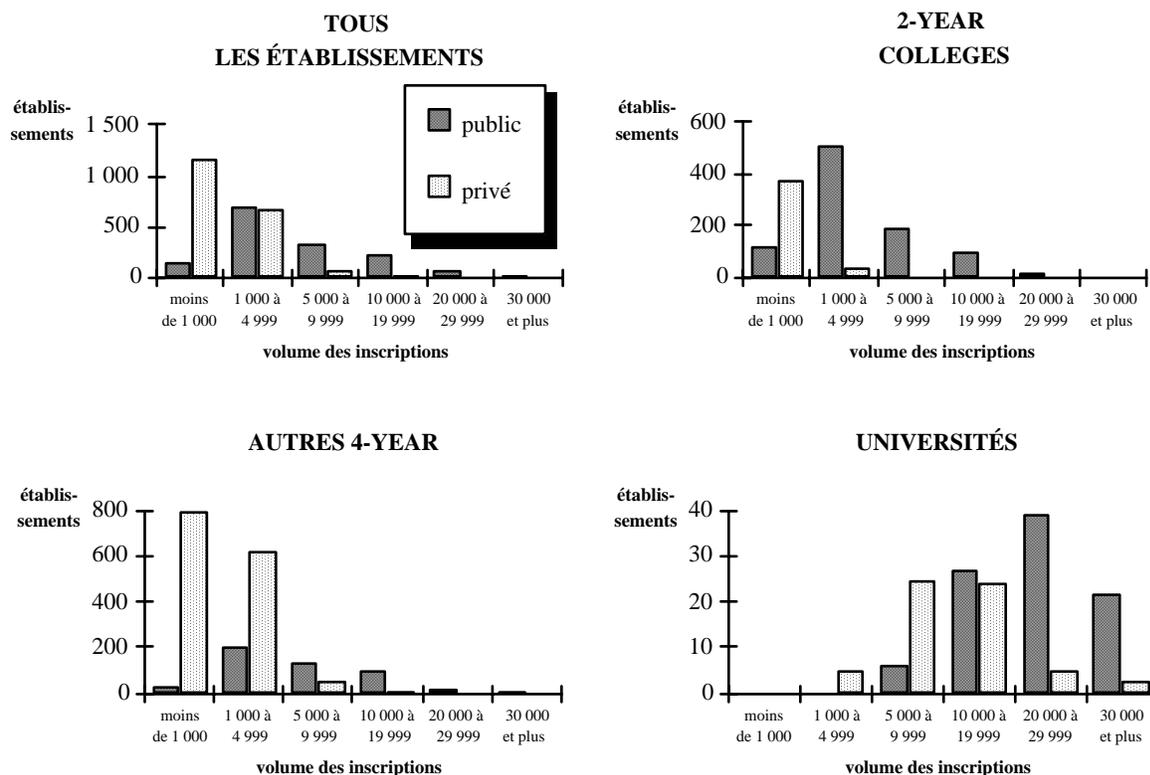
source: Snyder (1996), *Digest 96*.

La répartition des établissements selon leur volume d'inscriptions montre que le système d'enseignement supérieur américain est en majorité composé de petites institutions ne recevant chacune pas plus de 5 000 étudiants à chaque année (figure 2). Parmi ces petites institutions, on compte plusieurs *2-year colleges* publics dispensant une éducation préliminaire qui peut être créditée pour l'obtention subséquente d'un baccalauréat et qui ouvre aussi la voie aux études professionnelles (médecine, droit, dentisterie, etc). Mais on compte aussi surtout un très grand nombre de petits *4-year colleges* privés offrant au moins un programme de baccalauréat, ce qui donne à penser qu'il s'agit d'établissements relativement spécialisés en terme de couverture disciplinaire. On les imagine mal en effet offrant des programmes dans toutes les disciplines, des sciences pures aux humanités en passant par l'éducation et l'administration. À ce titre, le cas américain offre déjà, dans une bonne mesure, la diversité recherchée par plusieurs réformateurs. Mais la multiversité est également une réalité très présente aux États-Unis puisqu'on compte plus de 120 universités et autant d'autres *4-year colleges* ayant une clientèle de plus de 10 000 étudiants. Or, si on exclut une quarantaine de grands établissements privés comme Harvard, Northeastern University, Boston University et New York University, ce secteur des multiversités se trouve principalement sous contrôle public, tout comme l'est d'ailleurs le secteur des *2-year colleges*.

En somme, le secteur privé contrôle la majorité des établissements américains, mais c'est néanmoins le secteur public qui reçoit plus des trois quarts des étudiants et qui affronte

donc aussi la majorité des problèmes actuels reliés à la massification de l'enseignement supérieur (tableau 2).

**FIGURE 2**  
**NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**  
**SELON LE TYPE, LE CONTRÔLE ET LE VOLUME DES INSCRIPTIONS**  
**ÉTATS-UNIS 1990**



source: Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 203.

**TABLEAU 2**  
**NOMBRE D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**  
**ET POURCENTAGE DU TOTAL DES INSCRIPTIONS**  
**SELON LE TYPE ET LE CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS 1990**

type	contrôle	PUBLIC		PRIVÉ		TOTAL	
		Nombre d'établissements	Pourcentage des inscriptions	Nombre d'établissements	Pourcentage des inscriptions	Nombre d'établissements	Pourcentage des inscriptions
Universités		94	16,7%	62	5,5%	156	22,2%
Autres 4-year		496	25,6%	1 467	14,4%	1 963	40,0%
2-year		958	36,0%	424	1,8%	1 382	37,8%
Tous		1 548	78,3%	1 953	21,7%	3 501	100,0%

source: Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 203. Il y avait au total cette année-là **13 710 150 inscrits**.

**ÉVOLUTION GLOBALE DU SYSTÈME DEPUIS 1929 ~~ERREUR ! SIGNET NON~~  
DÉFINI.**

Depuis 1929 au moins, le système d'enseignement supérieur américain n'a connu aucune décroissance significative au sens propre du terme. Années après années en fait, les statistiques globales concernant les budgets, le nombres d'établissements, de professeurs et d'étudiants, ont témoigné d'une expansion relativement soutenue. Pendant 60 ans, bien sûr, cette expansion a été marquée de diverses phases de développement rapide et de freinages importants (tableau 3). Au chapitre des inscriptions par exemple, la décennie 1939-1949 a connu une croissance des effectifs presque deux fois plus rapide que la décennie précédente (5,93% d'augmentation annuelle contre 3,10%), ce qui s'explique notamment par la fin de la crise économique, la fin de la Deuxième Guerre mondiale et, surtout, le GI Bill of Rights (1944) qui a permis à de nombreux soldats démobilisés de fréquenter l'université et d'y décrocher un diplôme. La décennie suivante (1950-59) a été marquée par une phase de croissance plus lente (3,19% annuellement), elle même suivie par l'arrivée massive des *baby-boomers* à l'université dans les années 1960. Jusqu'au milieu des années 1970, le système d'enseignement supérieur a alors connu une période de très forte expansion. Le tiers des établissements actuels ont été fondés à cette époque et les budgets de fonctionnement ont presque quadruplé passant de 6 milliards \$ à 21 milliards \$. Puis de la fin des années 1970 à aujourd'hui, la croissance du système a subi un freinage prolongé. Au cours des années 1980, les effectifs étudiants ont ainsi augmenté 5 fois moins rapidement qu'au cours des années 1960 (1,58% annuellement contre 8,20%). Par contre, la croissance des budgets a été plus difficile à contenir malgré des efforts répétés en ce sens, car celle-ci dépend d'une série de facteurs conjugués dont l'importance des clientèles, l'inflation et l'augmentation réelle des coûts éducatifs.

**TABLEAU 3  
SOMMAIRE DE L'ÉVOLUTION  
DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ÉTATS-UNIS, 1929-30 À 1989-90**

<b>année</b>	<b>1929-30</b>	<b>1939-40</b>	<b>1949-50</b>	<b>1959-60</b>	<b>1969-70</b>	<b>1979-80</b>	<b>1989-90</b>
<b>ÉTABLISSEMENT</b>	1 409	1 708	1 851	2 008	2 525	3 152	3 535
<i>tx de crois. annuel moyen*</i>	1,94%	0,81%	0,82%	2,32%	2,24%	1,15%	
<b>PROFESSEURS</b>	82 386	146 929	246 722	380 554	450 000	675 000	824 220
<i>tx de crois. annuel moyen*</i>	5,96%	5,32%	4,43%	1,69%	4,14%	2,02%	
<b>ÉTUDIANTS INSCRITS</b>	1 100 737	1 494 203	2 659 021	3 639 847	8 004 660	11 569 899	13 538 560
<i>tx de crois. annuel moyen*</i>	3,10%	5,93%	3,19%	8,20%	3,75%	1,58%	
<b>REVENUS (en milliers \$)</b>	554 511	715 211	2 374 645	5 785 537	21 515 242	58 519 982	139 635 477

## La restructuration des universités

---

<i>tx de crois. annuel moyen*</i>	2,58%	12,75%	9,31%	14,04%	10,52%	9,09%	
DÉPENSES (en milliers\$)	507 142	674 688	2 245 611	5 601 376	21 043 113	56 913 588	134 655 571
<i>tx de crois. annuel moyen*</i>	2,90%	12,78%	9,57%	14,15%	10,46%	8,99%	

---

\* Les taux de croissance annuels moyens sont calculés pour chacune des périodes décennales. Par exemple, un effectif de 1 409 établissements en 1929 avec un accroissement annuel de 1,94% pendant dix ans donne 1 708 établissements en 1939. Les taux de croissance ont été arrondis à la deuxième décimale.

• N.B.: Les revenus et dépenses mentionnés ici ne concernent que les budgets de fonctionnement et excluent les sommes résevées aux immobilisations.

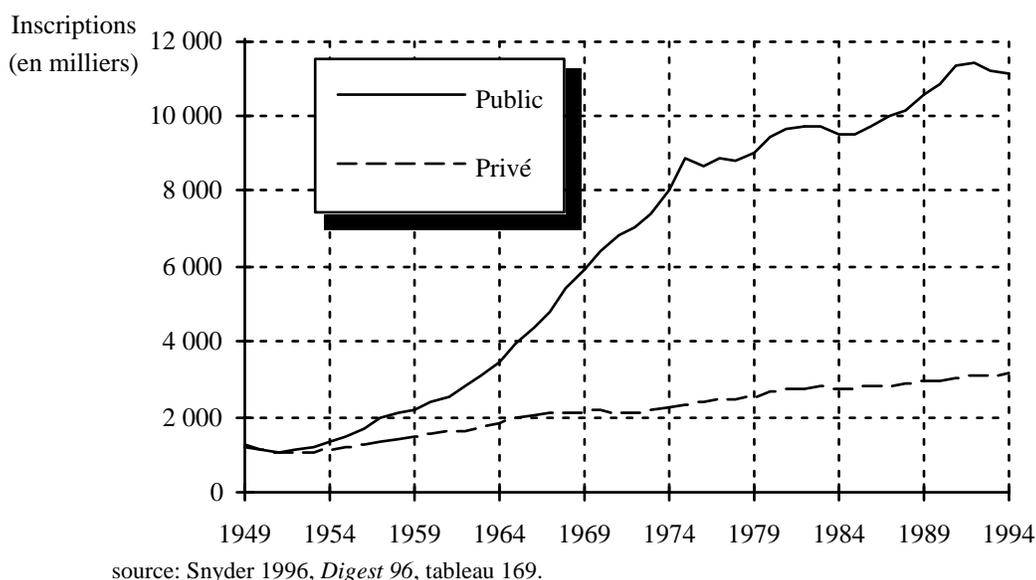
source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 168.

Le climat de morosité des années 1980 n'est donc pas entièrement injustifié puisque la croissance du système a été ramenée à un rythme inférieur à celui des années 1930, sauf en ce qui concerne les budgets. Cependant, il faut également reconnaître qu'en dépit des scénarios de décroissance maintes fois élaborés depuis plus de vingt ans, la société américaine, l'une des plus scolarisée au monde, ne renonce pas aux bénéfices de l'enseignement supérieur. Avec une participation des 18-24 ans qui n'a cessé de croître et une diversification des clientèles plus importante qu'on ne l'avait escompté à la fin des années 1970, le système a réussi à maintenir et même à accroître la taille acquise à l'époque de l'arrivée des *baby-boomers*.

### TENDANCES RÉCENTES DES INSCRIPTIONS ET DE LA PRODUCTION DE DIPLOMES **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Les diverses phases d'accélération et de décélération de la croissance n'affectent toutefois pas le système de façon uniforme. En fait, le secteur public a supporté presque à lui seul l'effort de massification dans les années 1960 et 1970. Il a aussi été beaucoup plus touché par ce que l'on pourrait appeler les trois crises des inscriptions de 1976, 1984 et 1993, alors que le secteur privé pris dans son ensemble n'a jamais connu de décroissance des inscriptions (figure 3).

FIGURE 3  
INSCRIPTIONS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
SELON LE CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS  
ÉTATS-UNIS, 1949-1994



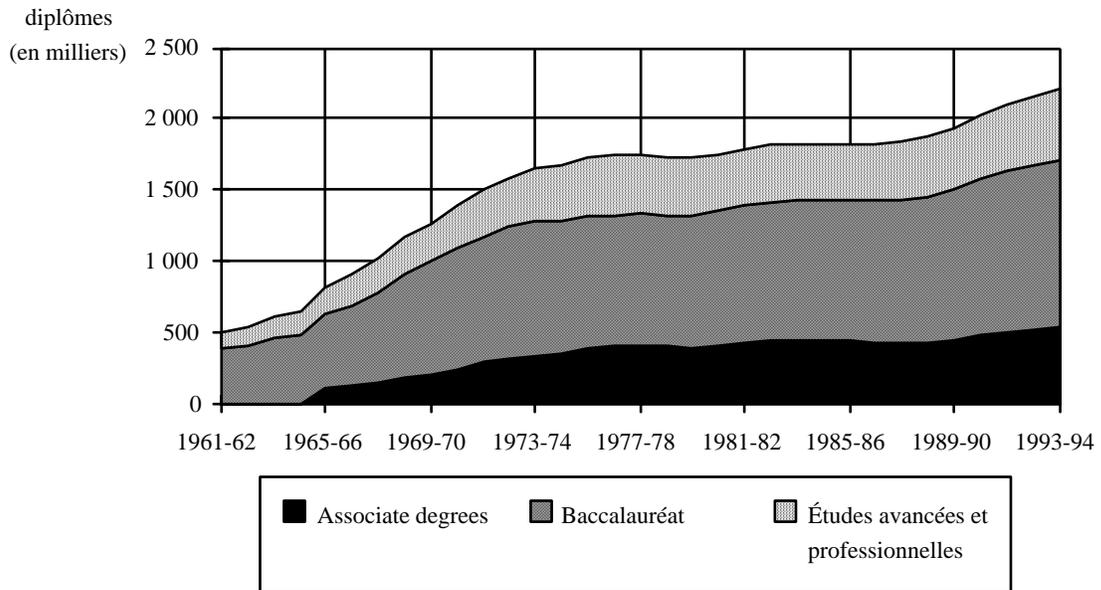
Les freinages au niveau des inscriptions se sont évidemment traduits par un ralentissement de la production globale des diplômés entre la fin des années 1970 et la fin des années 1980 (figure 4). Pendant la même période, on note d'ailleurs que les études avancées ont affiché un recul sensible (figure 5). Les étudiants ont continué à choisir davantage les formations courtes (associate degrees) et celles conduisant directement à une profession libérale (figure 6).

Le secteur privé a été nettement avantagé dans ce contexte d'ensemble. D'une part, il a continué de former la très grande majorité des professionnels et il a par ailleurs réussi à regagner une certaine part du marché de l'enseignement supérieur dans tous les cycles d'étude, ce qui ne s'était pas produit depuis le début des années 1950 (tableau 4).

Notons en passant que le secteur privé qui ne reçoit qu'un peu plus d'un cinquième des étudiants décerne néanmoins près du tiers des diplômés. On a souvent dit que le fait pour les étudiants d'avoir à payer davantage pour leur scolarité constitue un important facteur de motivation. On a dit également que la qualité de l'encadrement offert par le secteur privé lui assurait un meilleur taux de réussite scolaire. Mais de là à conclure que l'enseignement privé est plus efficace d'un strict point de vue économique, il y a un pas qui est difficile à franchir à la lumière des données concernant les coûts éducatifs. Nous y reviendrons dans la section suivante.

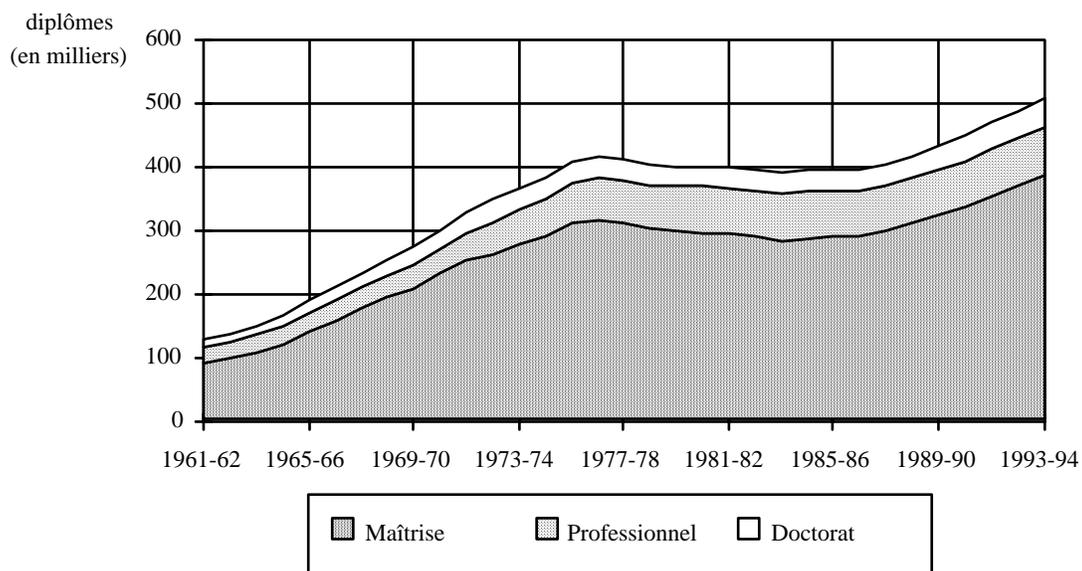
FIGURE 4

**DIPLÔMES UNIVERSITAIRES  
SELON LES CYCLES D'ÉTUDE  
ÉTATS-UNIS 1961-62 À 1993-94**



source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 239.

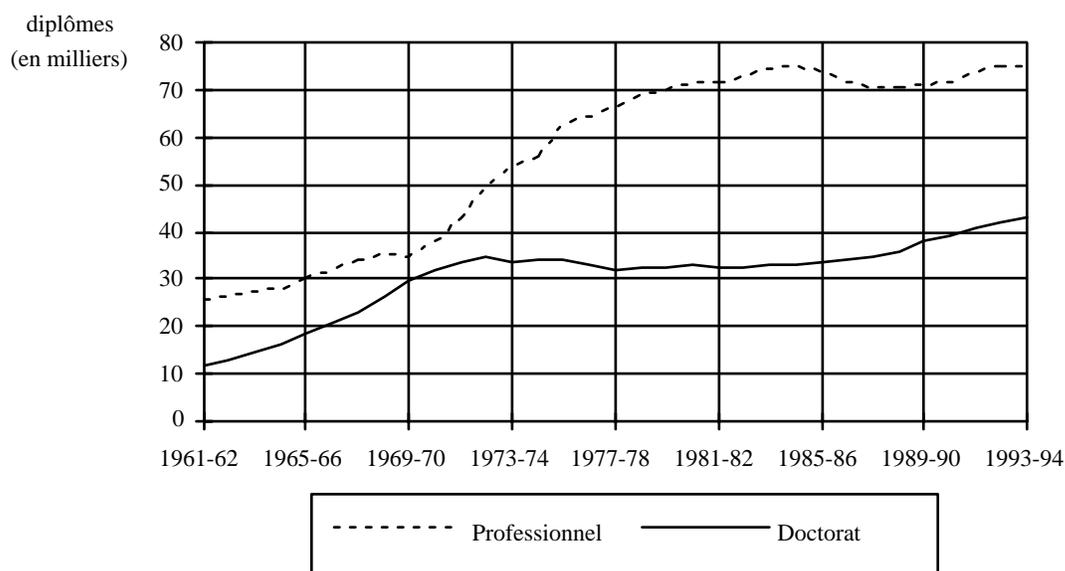
**FIGURE 5**  
**DIPLÔMES UNIVERSITAIRES**  
**D'ÉTUDES AVANCÉES ET PROFESSIONNELLES**  
**ÉTATS-UNIS 1961-62 À 1993-94**



source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 239.

**FIGURE 6**  
**DIPLÔMES DE DOCTORAT**  
**ET D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES**  
**ÉTATS-UNIS, 1961-62 À 1993-94**

## La restructuration des universités



source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 239.

**TABLEAU 4**  
**DIPLÔMES DÉCERNÉS ANNUELLEMENT**  
**SELON LES CYCLES D'ÉTUDE**  
**ET PROPORTION DES DIPLÔMES DÉCERNÉS PAR LE SECTEUR PUBLIC**  
**ÉTATS-UNIS, 1969-70 À 1993-94**

année	69-70	74-75	79-80	84-85	89-90	93-94
<b>n. diplômes</b>						
Associate degree	206 023	360 171	400 910	454 712	455 102	542 449
Baccalauréat	792 316	922 933	929 417	979 477	1 051 344	1 169 275
Maîtrise	208 291	292 450	298 081	286 251	324 301	387 070
Professionnel	34 918	55 916	70 131	75 063	70 988	75 418
Doctorat	29 866	34 083	32 615	32 943	38 371	43 185
<b>TOTAL</b>	<b>1 271 414</b>	<b>1 665 553</b>	<b>1 731 154</b>	<b>1 828 446</b>	<b>1 940 106</b>	<b>2 217 397</b>
<b>en % du total</b>						
Associate degree	16,2	21,6	23,2	24,9	23,5	24,5
Baccalauréat	62,3	55,4	53,7	53,6	54,2	52,7
Maîtrise	16,4	17,6	17,2	15,7	16,7	17,5
Professionnel	2,7	3,4	4,1	4,1	3,7	3,4
Doctorat	2,3	2,0	1,9	1,8	2,0	1,9
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Secteur public (en % du nombre dans chacun des cycles d'étude)</b>						
Associate degree	83,0	88,4	85,9	83,0	82,5	84,1
Baccalauréat	65,6	68,8	67,1	66,6	66,6	67,5
Maîtrise	64,6	66,3	62,9	59,4	57,4	57,2
Professionnel	41,6	42,2	39,8	40,2	40,6	39,6
Doctorat	64,2	65,1	63,2	64,8	64,2	66,1
<b>TOTAL</b>	<b>67,5</b>	<b>71,6</b>	<b>69,6</b>	<b>68,4</b>	<b>67,8</b>	<b>68,8</b>

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 249.

### REVENUS ET DÉPENSES **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Les revenus de fonctionnement des établissements se divisent en quatre grandes classes: les frais de scolarité, les subventions et contrats gouvernementaux, les fonds d'origine privée et les sommes reçues en paiements pour services rendus et ventes de produits. Mentionnons tout de suite que les revenus de cette dernière catégorie ne représentent pas les fruits d'ententes de partenariat avec le secteur des entreprises privées. Il s'agit en fait de sommes générées par les activités proprement commerciales des établissements, notamment les revenus des presses, des résidences et des hôpitaux universitaires. Or, dans l'ensemble, les coûts reliés aux opérations de ces entreprises auxiliaires absorbent, à toutes fins utiles, la totalité des revenus qu'elles génèrent. Ces sommes ne sont donc pas affectées à ce qu'on appelle les **dépenses générales et éducatives**, contrairement aux trois autres classes de revenus.

La nature particulière de l'entreprise éducative, dit-on souvent, déterminerait un accroissement des dépenses plus rapide que la moyenne de l'ensemble des autres activités civiles. Or, les statistiques du département de l'Éducation montrent au contraire que depuis les années 1970, les revenus (et donc les dépenses) de la catégorie "ventes et services" augmentent plus rapidement que ceux des trois autres catégories réunies (tableau 5). C'est donc dire que les dépenses générales et éducatives des établissements ne s'accroissent pas plus rapidement en moyenne que les dépenses des hôpitaux universitaires, des presses académiques et des résidences étudiantes. Autrement dit, les dépenses reliées à la formation des étudiants n'augmentent pas plus vite que celles reliées à leur logement, à la publication des ouvrages des professeurs et aux soins des patients.

Comme nous l'avons mentionné plus haut (section 1), la part du financement gouvernemental a atteint son sommet dans les années 1970 et n'a jamais cessé depuis de décliner. Cela est vrai autant pour les fonds fédéraux dédiés à la recherche que pour les fonds des États consacrés à l'enseignement. La part des revenus d'origine privée quant à elle a pu être légèrement augmentée dans le secteur public mais, ironiquement, elle a diminué dans le secteur privé entre 1980 et 1994 (tableau 6). En fait, ce sont principalement les frais de scolarité qui sont venus combler le manque à gagner par la compression des subventions gouvernementales. Dans tous les cas en somme, la volonté pourtant ferme de diversifier les sources de revenus n'a pas produit de résultats spectaculaires.

Mentionnons enfin au chapitre des revenus qu'à la faveur des crises des inscriptions dans le secteur public, le secteur privé a réussi à attirer une part de plus en plus importante des budgets de l'enseignement supérieur (tableau 6). Il reçoit aujourd'hui environ 22% des étudiants, il décerne environ 32% des diplômes, mais il contrôle aussi 37% des budgets. Bien sûr, il ne faut pas en conclure que les sources de gaspillage sont plus nombreuses dans le

## La restructuration des universités

secteur privé. Il faudrait d'abord juger au mérite la nature précise des activités académiques poursuivies dans chacun des secteurs. Une partie de la différence s'explique probablement par le fait que le secteur privé est davantage engagé dans des programmes professionnels (plus coûteux) alors que le secteur public offre de nombreux programmes courts menant à un *associate degree*. Une autre partie de l'explication tient aussi, sans doute, au fait que les établissements privés sont généralement plus petits ce qui réduit d'autant leurs possibilités de réaliser des économies d'échelle. Mentionnons néanmoins qu'à la lumière de ces statistiques, rien n'indique que le contrôle privé de l'enseignement supérieur entraîne inéluctablement une plus grande efficacité économique. Il vaut d'ailleurs la peine à cet égard de jeter un coup d'oeil sur les dépenses.

**TABLEAU 5**  
**DISTRIBUTION DES REVENUS ANNUELS**  
**DE L'ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**SELON LA SOURCE**  
**ÉTATS-UNIS, 1929-30 À 1993-94**

année	29-30	39-40	49-50	59-60	69-70	75-76	79-80	85-86	89-90	93-94
<b>En % du total</b>										
• Frais de scolarité	26,0	28,1	16,6	20,0	20,5	20,6	20,4	23,0	24,3	27,1
Gouv. fédéral	3,7	5,4	22,1	17,9	19,2	16,3	15,2	12,6	12,4	12,3
Gouv. des États et locaux	27,2	24,6	23,3	26,4	30,9	35,0	34,1	32,3	30,1	26,2
• Total gouvernements	30,9	30,0	45,4	44,3	50,1	51,3	49,3	45,0	42,4	38,5
Dons privés et contrats	4,7	5,7	5,0	6,6	5,2	4,8	4,8	5,4	5,6	5,7
Revenus de fondation	12,4	10,0	4,1	3,6	2,4	1,7	2,0	2,3	2,3	2,0
• Total origine privée	17,1	15,6	9,1	10,2	7,6	6,6	6,8	7,7	7,8	7,7
• Ventes et services	10,9	24,7	26,2	22,4	19,2	19,4	20,7	21,2	22,0	23,3
• Autres	15,1	1,6	2,7	3,1	2,5	2,2	2,8	3,2	3,4	3,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (en millions \$)	555	715	2 375	5 786	21 515	39 703	58 520	100	139	179
								438	635	227

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 324.

**TABLEAU 6**  
**DISTRIBUTION DES REVENUS ANNUELS**  
**DES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS**  
**SELON LA SOURCE**  
**ÉTATS-UNIS, 1980-81 À 1993-94**

année	SECTEUR PUBLIC				SECTEUR PRIVÉ			
	80-81	85-86	89-90	93-94	80-81	85-86	89-90	93-94
<b>En % du total</b>								
• Frais de scolarité	12,9	14,5	15,5	18,4	36,6	38,6	39,6	42,0
Gouv. fédéral	12,8	10,5	10,3	11,0	18,8	16,5	15,9	14,5
Gouv. des États et locaux	49,3	48,5	45,3	39,9	2,7	2,6	3,3	2,8
• Total gouvernements	62,1	59,1	55,7	50,9	21,5	19,1	19,2	17,3
Dons privés et contrats	2,5	3,2	3,8	4,0	9,3	9,3	8,7	8,6
Revenus de fondation	0,5	0,6	0,5	0,6	5,1	5,3	5,3	4,6

## Structures et restructurations du système américain

• Total origine privée	3,0	3,9	4,3	4,6	14,4	14,6	14,0	13,1
• Ventes et services	19,6	20,0	21,7	23,4	23,3	23,4	22,6	23,2
• Autres	2,4	2,6	2,7	2,7	4,2	4,3	4,6	4,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL (en millions \$)	43 196	65 005	88 911	112 968	22 389	35 433	50 724	66 259
En % du tot. public et privé	65,9	64,7	63,7	63,0	34,1	35,3	36,3	37,0

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableaux 322 et 323.

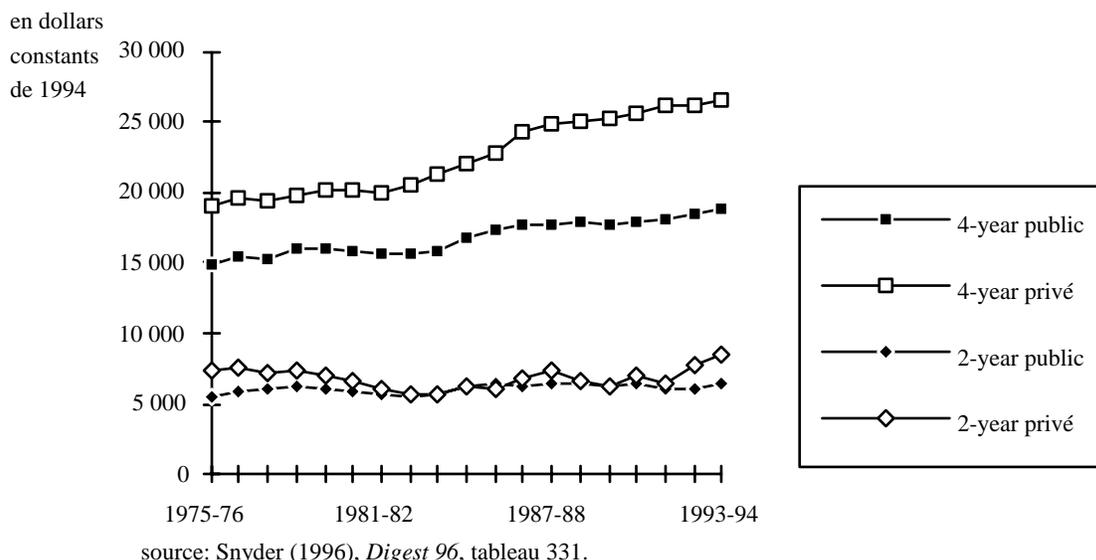
Pour chaque étudiant, le secteur privé dépense beaucoup plus d'argent que le secteur public et l'écart entre les deux secteurs s'est accentué depuis le milieu des années 1970, particulièrement dans les *4-year colleges* (figure 7). Calculés en dollars constants par étudiant équivalent temps complet (ETC), les dépenses des grandes universités privées étaient en 1976-77 de loin les plus élevées et ce sont aussi celles qui se sont accrues le plus rapidement par la suite. Entre le 1976-77 et 1993-94, elles sont ainsi passées de 22 031\$ à 33 806\$ (tableau 7) soit une augmentation de 53%. En comparaison, les universités publiques ont vu leur dépenses s'accroître de seulement 26%. Pendant la même période, les dépenses des autres *4-year colleges* privés ont aussi augmenté beaucoup plus rapidement que celles de leur vis-à-vis du secteur public, passant de 10 861\$ à 15 397\$ (tableau 8), soit une augmentation de 42%, contre seulement 17% dans le secteur public.

Les augmentations de dépenses n'ont pas été réparties uniformément à travers l'ensemble des postes budgétaires (tableaux 7 et 8). Par exemple, la part des budgets dédiés à l'enseignement et à la recherche a eu tendance à décroître dans tous les types d'établissements, sauf dans les universités publiques. La part des fonds consacrés aux bibliothèques et à l'entretien des bâtisses a aussi été diminuée partout. Les dépenses d'administration, par contre, ont occupé une part croissante des budgets bien que, depuis la fin des années 1980, des efforts aient été réalisés afin de les contenir. Remarquons à ce chapitre que la proportion des dépenses administratives est légèrement mais systématiquement plus élevée dans le privé que dans le public, ce qui va à l'encontre d'un vieux cliché difficile à dissiper.

Des sommes de plus en plus importantes ont aussi été consacrées aux services aux étudiants, au service public et surtout aux bourses d'étude. L'augmentation des frais de scolarité appelle en quelque sorte une contrepartie des établissements qui se concrétise dans l'aide aux étudiants. C'est d'ailleurs pourquoi les établissements privés doivent réaliser de plus grands efforts de ce côté.

**FIGURE 7**  
**DÉPENSES PAR ÉTUDIANT ETC**  
**EN DOLLARS CONSTANTS DE 1994**  
**SELON LE TYPE ET LE CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS, 1975-76 À 1993-94**

## La restructuration des universités



La cause principale des hausses de coûts doit être recherchée du côté des salaires puisque la plus grande part des budgets des établissements y est consacrée. Mais l'amélioration du traitement des employés n'explique pas à elle seule l'accroissement des dépenses. Il faut également considérer l'augmentation du nombre des salariés. Or, depuis vingt ans, le nombre de professionnels (administrateurs, professeurs et, surtout, professionnels non enseignants) s'est accru plus rapidement que le nombre des étudiants, autant dans le secteur public que dans le secteur privé. Mentionnons par ailleurs que le secteur privé compte, toutes proportions gardées, beaucoup plus d'employés professionnels que le secteur public et qu'à ce chapitre, l'écart le plus important n'est pas du côté des professeurs, mais du côté des administrateurs. Il y a en effet 98,4 étudiants pour chaque administrateur dans le secteur public contre 41,6 dans le secteur privé (tableau 9).

Les professeurs, sont aussi proportionnellement plus nombreux dans le secteur privé, mais jusqu'à tout récemment, ils ont aussi été moins bien payés que dans le secteur public (figure 8). Au cours des années 1970 par ailleurs, les professeurs de tous les secteurs ont subi une réduction substantielle de leur pouvoir d'achat que la plupart d'entre eux n'ont récupéré qu'au début des années 1990 (figure 8). Notons à ce propos qu'au terme de vingt ans de négociations, seuls les professeurs des *4-year colleges* privés ont vraiment obtenu des gains significatifs. Au début des années 1980 en effet, leurs salaires se comparaient à ceux des professeurs des *2-year colleges* publics, mais leur traitement s'est par la suite amélioré pour rejoindre celui des professeurs de *4-year colleges* publics. La compétition livrée par les établissements publics dans l'embauche des professeurs a vraisemblablement joué en leur faveur. On ne peut toutefois pas en dire autant pour les professeurs de *2-year colleges* privés. Peu nombreux (voir tableau 2) et mal payés, ils constituent en quelques sorte une classe à part parmi tous les professeurs qui oeuvrent dans l'enseignement supérieur aux États-Unis (figure 8).

## Structures et restructurations du système américain

**TABLEAU 7**  
**DISTRIBUTION DES DÉPENSES GÉNÉRALES ET ÉDUCATIVES**  
**PAR ÉTUDIANT ETC EN DOLLARS CONSTANTS DE 1994**  
**DANS LES UNIVERSITÉS**  
**SELON LE TYPE ET LE CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS, 1975-76 À 1993-94**

année	SECTEUR PUBLIC					SECTEUR PRIVÉ				
	76-77	80-81	85-86	90-91	93-94	76-77	80-81	85-86	90-91	93-94
<b>En % du total</b>										
Enseignement	39,0	38,5	37,7	36,3	35,3	38,0	38,1	37,8	38,3	38,5
Recherche	18,4	19,7	19,7	21,7	22,4	21,1	19,8	18,5	17,8	17,7
Tot. Ens. et Rech.	57,4	58,2	57,4	58,0	57,7	59,1	57,9	56,3	56,1	56,2
Administration	13,0	12,9	13,9	13,7	13,3	13,2	13,9	15,0	14,8	13,9
Services aux étudiants	3,7	3,8	3,7	3,6	3,7	3,3	3,5	3,8	3,8	3,6
Bibliothèques	3,5	3,2	3,2	3,0	2,9	4,2	3,7	3,5	3,2	3,2
Service public	8,1	8,3	8,0	8,2	8,1	2,2	2,1	2,4	2,6	2,8
Bâtisses	9,1	9,1	8,8	7,6	7,2	8,8	9,1	8,6	7,8	7,3
Bourses	4,0	3,5	3,8	4,5	5,6	8,1	8,2	9,1	10,3	11,4
Transferts	1,2	1,0	1,2	1,4	1,5	1,1	1,5	1,3	1,6	1,8
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>TOTAL (\$ constants)</b>	<b>14 232</b>	<b>14 494</b>	<b>15 898</b>	<b>17 186</b>	<b>17 863</b>	<b>22 031</b>	<b>22 639</b>	<b>26 375</b>	<b>31 046</b>	<b>33 806</b>

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableaux 338 & 341.

**TABLEAU 8**  
**DISTRIBUTION DES DÉPENSES GÉNÉRALES ET ÉDUCATIVES**  
**PAR ÉTUDIANT ETC EN DOLLARS CONSTANTS DE 1994**  
**DANS LES AUTRES 4-YEAR COLLEGES**  
**SELON CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS, 1975-76 À 1993-94**

année	SECTEUR PUBLIC					SECTEUR PRIVÉ				
	76-77	80-81	85-86	90-91	93-94	76-77	80-81	85-86	90-91	93-94
<b>En % du total</b>										
Enseignement	46,4	44,8	45,0	44,3	42,1	37,3	36,1	35,1	33,4	32,3
Recherche	7,0	7,9	8,2	9,5	10,1	5,0	5,1	4,8	4,4	4,4
Tot. Ens. et Rech.	53,4	52,7	53,2	53,8	52,2	42,3	41,2	39,9	37,8	36,7
Administration	16,7	17,2	18,4	18,6	18,8	20,4	21,1	21,7	22,2	20,6
Services aux étudiants	5,8	6,1	6,2	6,2	6,2	7,4	7,9	8,3	8,7	8,7
Bibliothèques	3,9	3,9	3,6	3,1	3,0	3,9	3,6	3,5	2,9	2,9
Service public	2,9	3,1	3,3	4,0	4,4	2,4	2,3	2,6	3,1	3,5
Bâtisses	11,5	11,9	10,7	9,4	8,9	11,2	11,5	10,2	8,9	8,4
Bourses	3,9	3,1	2,9	3,3	4,9	10,0	10,1	11,5	14,2	17,1
Transferts	2,0	1,8	1,8	1,5	1,6	2,3	2,3	2,3	2,2	2,1
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>TOTAL (\$ constants)</b>	<b>10 378</b>	<b>10 813</b>	<b>11 577</b>	<b>11 404</b>	<b>12 120</b>	<b>10 861</b>	<b>11 184</b>	<b>12 823</b>	<b>14 529</b>	<b>15 397</b>

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 339 & 342.

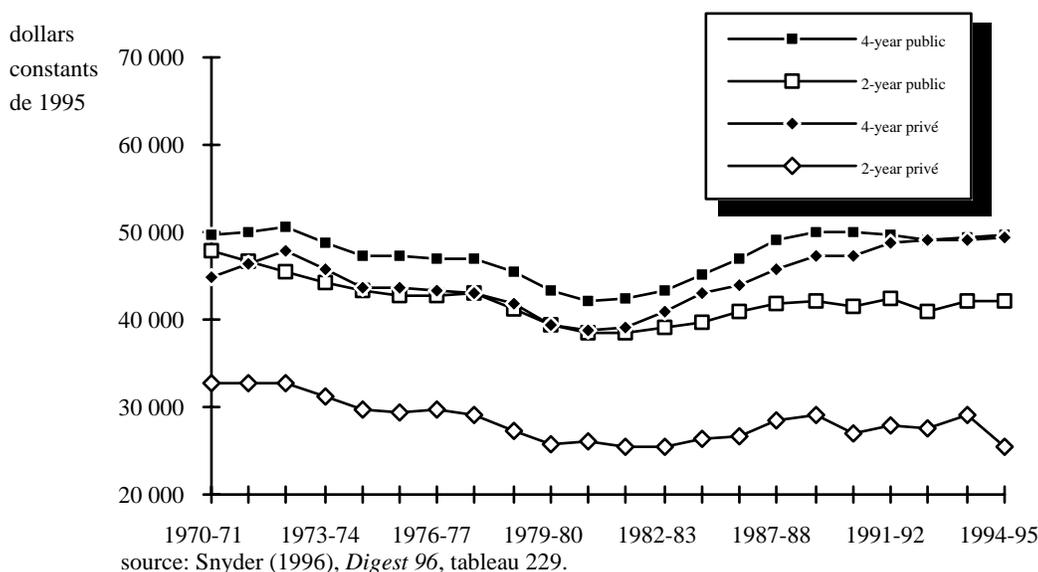
## La restructuration des universités

**TABLEAU 9**  
**EMPLOYÉS ETC**  
**ET ÉTUDIANTS ETC POUR CHAQUE EMPLOYÉ ETC**  
**SELON LES SECTEURS D'EMPLOI ET LE CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS, AUTOMNE 1976 À AUTOMNE 1993**

	automne 1976		automne 1991		automne 1993	
	employés ETC	étudiants ETC par employé ETC	employés ETC	étudiants ETC par employé ETC	employés ETC	étudiants ETC par employé ETC
<b>SECTEUR PUBLIC</b>						
Tous les employés	1 092 558	5,8	1 449 398	5,4	1 434 747	5,4
Employés professionnels	601 942	10,5	868 112	9,1	883 579	8,8
Administrateurs	59 579	106,6	82 835	94,9	79 426	98,4
Professeurs (enseignement et recherche)	357 761	17,7	446 113	17,6	470 537	16,6
Assistants d'enseignement et de recherche	63 420	100,1	70 707	111,2	70 755	110,4
Professionnels non enseignants	121 182	52,4	268 458	29,3	262 862	29,7
Employés non professionnels	490 616	12,9	581 286	13,5	551 168	14,2
<b>SECTEUR PRIVÉ</b>						
Tous les employés	448 781	4,4	645 231	3,9	659 934	3,8
Employés professionnels	243 514	8,1	376 476	6,6	396 802	6,4
Administrateurs	39 393	49,8	58 883	42,4	61 096	41,6
Professeurs (enseignement et recherche)	142 772	13,7	186 452	13,4	198 282	12,8
Assistants d'enseignement et de recherche	19 264	101,9	10 760	232,1	12 962	195,9
Professionnels non enseignants	42 085	46,6	120 380	20,7	124 461	20,4
Employés non professionnels	205 267	9,6	268 755	9,3	263 131	9,6

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 216.

**FIGURE 8**  
**SALAIRE MOYEN DES PROFESSEURS À TEMPS PLEIN**  
**EN DOLLARS CONSTANTS DE 1995**  
**SELON LE TYPE ET LE CONTRÔLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS, 1970-71 À 1994-95**



Soulignons en terminant ce rapide survol que, malgré un important ralentissement de sa croissance après le départ des baby-boomers, le système d'enseignement supérieur américain n'est pas entré dans une période de déclin. En fait, les projections du Département de l'Éducation prévoient qu'il y aurait 16,4 millions d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur américain en 2006. En se fondant sur le fait que le nombre de diplômés du "High School" devrait prochainement atteindre des sommets encore plus élevés que dans les années 1960 et 1970, certaines autres prévisions font état d'augmentation des beaucoup plus considérables. On parle ici d'un "Tidal Wave II" par référence au premier "Tidal Wave" qui a vu l'arrivée des *baby-boomers* dans les universités (Callan 1996). Ces nouvelles cohortes devraient cependant présenter une composition ethnique beaucoup plus diversifiée que les précédentes. Aussi, dans un contexte de compressions budgétaire et de recul des "droits civiques", plusieurs se demandent si la société américaine offrira à ces jeunes des chances comparables à celles dont ont bénéficié les *baby-boomers*

Il est difficile de prédire si ces nouvelles cohortes auront accès à l'enseignement supérieur et comment les nouvelles clientèles se répartiront entre les secteurs privés et public. Rappelons cependant qu'au cours des vingt dernières années, le secteur public a assumé le plus gros des chocs subis par le système lors des freinages, autant en terme d'inscription qu'en terme financier. Il est également celui qui s'est avéré le plus apte à absorber les nouvelles clientèles lorsqu'elles se sont présentées.

Du point de vue du plan idéal de réforme universitaire présenté plus haut (section 1), le secteur privé américain offre bien sûr de nombreuses caractéristiques très intéressantes. Constitué de nombreuses petites institutions relativement spécialisées, il contribue à accroître la diversité globale du système d'enseignement supérieur. D'autre part, il offre également un

## **La restructuration des universités**

---

taux de diplômation plus élevé que le secteur public. Il comprend enfin de nombreuses et prestigieuses universités qui font la réputation internationale de l'enseignement supérieur américain.

Mais il impose également à la société américaine des coûts éducatifs beaucoup plus importants que le secteur public. Au cours des vingt dernières années, il semble d'ailleurs avoir rencontré davantage de difficulté à contrôler l'ensemble de ses dépenses, notamment celles qui sont reliées à l'administration. Comme nous l'avons déjà mentionné, il est possible que ces coûts plus élevés s'expliquent en partie par la taille relativement plus petite des établissements privés. Mais pour vraiment en juger, il faudrait comparer, à tailles égales et à missions institutionnelles comparables, les dépenses d'un groupe d'établissements privés à celles d'un groupe d'établissements publics. En attendant toutefois, il faut au moins reconnaître que rien dans les statistiques américaines ne permet d'affirmer que le secteur privé soit plus efficace que le secteur public.

L'expérience américaine des vingt dernières années montre par ailleurs que l'accroissement des coûts reliés à la formation de chaque étudiant semble très difficile à contenir, particulièrement dans les établissements qui offrent autre chose que des formations courtes. Il s'ensuit que l'accroissement des clientèles est beaucoup plus facile à freiner que l'accroissement des dépenses, même lorsque ces dernières sont ramenées en dollars constants.

Mentionnons enfin que les efforts récents de diversification des sources de financement aux États-Unis ont assez rapidement rencontré leurs limites. Entre 1975 et 1994, les revenus générés par les fondations, les dons et les contrats privés sont passés de 2,6 milliards \$ à 13,8 milliards \$, mais la part qu'ils représentent aujourd'hui dans les revenus de l'ensemble des établissements ne représente pas plus de 7,7%.

Sans doute, certains interpréteront ces faits en suggérant une nouvelle fois que les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas encore réalisé les efforts de restructuration qu'on est en droit d'attendre d'eux. Cependant, après vingt ans d'expérience et de tentatives diverses qui n'ont somme toute abouti qu'à des résultats mitigés du point de vue des objectifs de la réforme, les universitaires américains sont peut-être en droit de questionner le réalisme des demandes qui leur sont adressées depuis maintenant une génération.

## **GESTION DES ÉTABLISSEMENTS ET COUPURES DE PROGRAMMES**

**ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Les statistiques présentées à la section précédente indiquent globalement que le système d'enseignement supérieur américain poursuit une croissance significative en dépit du

ralentissement amorcé au milieu des années 1970. Mais ces moyennes cachent bien entendu des disparités importantes entre les établissements. On sait fort bien que, depuis le premier freinage des inscriptions, de nombreuses institutions américaines ont dû affronter de sérieux problèmes de décroissance. Les textes recensés dans notre bibliographie offrent de nombreux exemples de telles situations et il serait sans doute très facile d'en découvrir beaucoup d'autres en parcourant les numéros du *Chronicle of Higher Education* des dernières vingt années.

Mais ces phénomènes de décroissance qui affectent certains établissements depuis maintenant près d'une génération restent difficiles à quantifier, du moins à partir du matériel à notre disposition. Les statistiques fédérales offrent toutefois pour les années récentes quelques informations nominales concernant les plus grandes institutions américaines, soit un peu plus de 200 campus dont le volume des inscriptions dépasse les 14 600 étudiants (Snyder, 1992, tableau 205; 1996, tableau 212).

Entre 1987 et 1994, les effectifs étudiants de l'ensemble de ces grands campus ont augmenté en moyenne de 1% par année. Un peu plus du tiers d'entre eux ont aussi connu des croissances plus fortes pouvant atteindre 5% et même 10% annuellement, alors que les autres ont vu stagner le volume de leurs inscriptions ou ont enregistré des baisses pouvant atteindre 4% annuellement.

Il en est évidemment de même pour les ressources financières. Alors que l'ensemble des grandes institutions ont vu leurs revenus augmenter d'environ 6% annuellement entre 1989 et 1993, près du tiers d'entre elles ont connu des rythmes de croissance supérieurs pouvant atteindre jusqu'à 10% et même 20% annuellement. À l'autre bout de l'échelle, un trentaine d'établissements ont enregistré des taux de croissance annuelle de moins de 3% et cinq autres ont même vu leur budget se dégonfler lentement mais sûrement à un rythme qui atteint dans le cas le plus défavorable 3,3% annuellement.

Soulignons en passant qu'entre 1975 et 1995, 150 institutions ont fermé leurs portes ce qui peut vraisemblablement être relié au contexte des compressions. Toutefois, il faut également signaler qu'entre 1960 et 1975, lors de l'arrivée des *baby-boomers*, les fermetures d'établissements se sont chiffrées à 193 (Snyder 1996, tableau 238).

Le problème de la décroissance n'est donc probablement pas aussi massif que la lecture des textes recensés dans notre bibliographie donne à le penser. Mais il s'agit néanmoins d'une réalité tangible à laquelle doivent faire face de nombreuses institutions aux États-Unis et ailleurs dans le monde. Si on ajoute à cela les nombreuses critiques dont la gestion des universités fait l'objet, il n'est guère étonnant que plusieurs établissements cherchent à revoir leur façon de faire et à modifier la nature même de leurs activités.

**NOUVELLE GESTION D'ENTREPRISE ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

## La restructuration des universités

---

Suivant une tendance récente observable aussi bien en Europe qu'aux États-Unis, plusieurs universités se tournent vers le secteur des entreprises pour apprendre à se débrouiller dans un marché où la compétition est de plus en plus féroce. (Nicklin 1995, Mackay 1995, Goedegebuure et al. 1993). C'est ainsi que le jargon de la nouvelle gestion d'entreprise fait son apparition dans les campus et que de nombreuses institutions s'engagent dans des pratiques de "planification stratégique globale", de "réingénierie" ou de "Total Quality Management" (Wolverton 1993, Weaver 1992). Dans un premier temps, de tels efforts portent généralement sur les processus essentiellement administratifs, mais les promoteurs des nouvelles méthodes de gestion estiment aussi qu'elles peuvent jouer un rôle considérable dans l'amélioration des activités de formation.

Les avis sont assez partagés dans le monde académique quant à l'utilité réelle de telles méthodes. Plusieurs universitaires font remarquer qu'un monde de différences sépare l'enseignement supérieur des processus de production pour lesquelles ces nouvelles méthodes de gestion ont d'abord été inventées. Il insistent sur le fait qu'on ne forme pas des PhD en sciences comme on vend des hamburgers ou fabrique des automobiles. Et, comme pour leur donner raison, certains consultants spécialistes de ces nouvelles méthodes ont, semble-t-il, beaucoup de mal à présenter les principes fondamentaux de leur nouvelle philosophie sans recourir constamment à des exemples simplistes et totalement étrangers au monde académique. Certains autres universitaires reconnaissent toutefois que l'introduction de telles méthodes force toute la communauté universitaire à une réflexion sur l'ensemble des processus mis en oeuvre dans l'institution et que plusieurs bonnes idées peuvent en émerger. Enfin, une dernière catégorie d'universitaires ont pu réaliser, comme Monsieur Jourdain, qu'ils mettaient en pratique depuis longtemps les principes qu'on était venu leur présenter. Le souci de consulter les employés et la vérification de la qualité à chaque étape de la production chers au "Total Quality Management" ont ainsi été rapprochés des principes de gestion collégiale et de l'évaluation continue des apprentissages.

D'aucuns se demandent si la leçon vaut réellement les sommes qu'on y consent. Un consultant en Total Quality Management interviewé par Nicklin lui a avoué que les établissements qui l'engagent semblent davantage vouloir faire taire les critiques extérieures ou justifier à l'intérieur des coupes draconiennes que de réformer vraiment leur processus de production. Chose certaine, aucune de ces nouvelles méthodes ne permet aux établissements de traverser des épisodes de compression des ressources tout en maintenant leur niveau d'activités. Le cas de la *Northeastern University*, honorée en juillet 1993 par la National Association of College and University Business Officers pour ses efforts de "rightsizing" est éloquent à cet égard (tableau 10).

**TABLEAU 10**  
**COMPRESSIONS À NORTHEASTERN UNIVERSITY**  
**1990 à 1994**

	90-91	92-93	94-95	de 1990 à 1994	
				variation en nombre	tx. croiss. annuel moyen
Professeurs	937	nd	751	-186	-5,38%
Employés d'administration	992	nd	749	-243	-6,78%
Employés cléricaux	905	nd	636	-269	-8,44%
Étudiants inscrits	30 510	27 586	25 086	-5424	-4,78%
Étudiants en ETC	21 845	19 699	18 099	-3746	-4,59%
Revenus (en milliers \$)	273 204	268 723	288 799	15 595	1,40%

\* Les dépenses de fonctionnement concernent les années 1989-90, 1991-92 et 1993-94.

source: Nicklin (1994), pour les données sur la main-d'oeuvre.

Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 205; Snyder (1994), *Digest 94*, tableau 212; Snyder (1996),

*Digest 96*, tableau 212, pour les inscriptions et les dépenses de fonctionnement.

### COUPES RÉPARTIES ET COUPES SÉLECTIVES **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Les véritables solutions aux crises de ressources des établissements sont bien connues depuis la fin des années 1970 au moins et elles sont aussi très bien exposées dans l'ouvrage de Mingle *et al.* (1981). Dans un premier temps, les gestionnaires peuvent choisir de répartir le montant des compressions sur l'ensemble des opérations de l'établissement ("across the board"). Mais une telle stratégie ne peut être poursuivie longtemps sans compromettre la qualité de l'ensemble des activités. C'est pourquoi il devient rapidement nécessaire de procéder à des coupes sélectives, sacrifier certaines activités et utiliser les ressources ainsi dégagées afin de préserver la qualité des autres.

C'est ainsi, par exemple, que les responsables du campus de SUNY à Albany ont décidé en 1975 et 1976 d'abolir trois services administratifs, dix programmes de doctorat, sept de maîtrises et dix de premier cycle afin de dégager une marge de manoeuvre nécessaire à l'augmentation des ressources de cinq autres programmes. Et c'est ainsi qu'ils ont récidivé en 1980 par l'abolition de 26 programmes supplémentaires (Volkwein 1984). Encore une fois, nous pourrions présenter de nombreux exemples semblables, mais mentionnons simplement que des réorganisations de ce type n'ont pas cessé de se reproduire depuis dans divers campus américains. Une enquête récente réalisée auprès des administrateurs des universités de recherche révèle d'ailleurs que la plupart d'entre elles ont évalué et éliminé certains programmes depuis le début des années 1990 (Schmidtlein 1996).

## **La restructuration des universités**

---

Par ailleurs, on sait aussi depuis le milieu des années 1970 que les fusions et abolitions de programmes et de départements ne produisent aucune économie significative à moins d'être accompagnées d'une réduction du personnel et des effectifs étudiants (Weaver 1975).

Nous avons déjà mentionné que les gouvernements européens favorisaient actuellement un renforcement de l'autorité centrale au sein des établissements afin des les rendre davantage responsables, compétitifs et sensibles aux signaux du marché. Il faut maintenant ajouter que les efforts de restructuration qui mettent en cause l'existence des programmes académiques peuvent difficilement se passer d'une telle centralisation des pouvoirs. Il est en effet illusoire d'espérer que des décisions impliquant le congédiement de professeurs et la fermeture d'unités académiques puissent être prises sereinement et en toute collégialité (Melchiori 1981, Gumport 1993). L'expérience montre au contraire qu'en mode de gestion partagé, les délibérations sur les mérites relatifs de chaque programme, sur les critères de sélection ou même sur la légitimité de la démarche de restructuration ont tendance à s'éterniser jusqu'à l'enlisement complet du processus.

La mise sur pied d'une politique de restructuration cohérente et la clarification des critères de sélection permet généralement aux directions universitaires d'éviter l'écueil de la paralysie sans avoir à porter seule tout le poids de chacune des décisions, car ces dernières apparaissent alors comme le résultats d'une démarche rationnelle à laquelle ont participé toutes les parties intéressées. Mais puisqu'aucune formule de restructuration n'est parfaite, il est aussi inévitable qu'une autorité centrale ait à résoudre elle-même et de façon apparemment arbitraire plusieurs questions particulières.

Un sondage réalisé dans les établissements du Nord-Est des États-Unis révèle que la majorité des processus de restructuration institutionnelle mettent en oeuvre une série de critères dont les principaux sont la "centralité" (77%) et la qualité (75%) des programmes (Barrow 1995).

Le critère de "centralité" réfère à l'adéquation du programme par rapport à la mission centrale de l'établissement. Il vise en somme à orienter la sélection des programmes de façon à éviter l'éparpillement des ressources pour les regrouper là où une masse critique d'expertise existe déjà. Suivant ce critère, un établissement qui reçoit par exemple la majorité de sa clientèle dans des programmes d'administration des affaires devrait préférer un programme de marketing, même passable, à un programme de géographie qui attire à la fois clientèles et subventions. Malgré l'importance des sacrifices qu'elle peut impliquer, la rationalité d'une telle démarche se défend puisque les ressources dégagées suite à l'abolition de programmes périphériques peuvent justement être mises au service de l'amélioration des programmes centraux, mais plus faibles. Le pari est toutefois risqué car le défaut de qualité n'est pas nécessairement relié à un manque de ressources. Aussi, pour éviter de tels coups de dés et les déconvenues qui peuvent s'ensuivre, la plupart des établissements retiennent également le critère de la qualité des programmes mesurée sur la base d'évaluations *ad hoc* ou antérieures.

La conjugaison de plusieurs critères donne en apparence à l'entreprise de restructuration une base plus large et plus objective. Mais en réalité les problèmes inhérents à la pondération d'éléments incommensurables introduisent dans le processus décisionnel une forte dose d'arbitraire. On retrouvera en effet au croisement des critères de centralité et de qualité deux zones d'incertitude dans lesquelles se retrouveront inévitablement de nombreux programmes. Pour reprendre notre exemple, le programme de marketing tomberait dans la première de ces zones et le programme de géographie, dans la seconde (figure 9).

**FIGURE 9**  
**APPLICABILITÉ DES CRITÈRES DE QUALITÉ ET DE CENTRALITÉ**  
**POUR LA PRISE DE DÉCISION DANS UN PROCESSUS**  
**D'ABOLITION DE PROGRAMME**

<b>Le programmes est:</b>	central	non central
de grande qualité	<b>continué</b>	<b>?</b>
de faible qualité	<b>?</b>	<b>aboli</b>

source: Melchiori (1982).

Bref aucune formule de restructuration ne permet aux établissements d'échapper de façon mécanique aux choix difficiles qu'imposent les épisodes de décroissance et aucun processus décisionnel ne permet de discriminer en toute objectivité entre les activités à retenir et celles à abolir. Il est donc inévitable que les principes de direction collégiale cèdent le pas aux initiatives des administrations centrales. Non seulement celles-ci doivent-elles fixer les grands objectifs de restructuration, ce qui n'exclut pas bien sûr la consultation, mais elles doivent aussi fréquemment trancher des questions particulières.

Évidemment, les entreprises de restructuration ne sont pas menées partout avec un égal succès. Il arrive par exemple que des unités visées par une décision d'abolition résistent efficacement en mettant en évidence tout l'arbitraire du jugement qui les frappe et en appelant à la rescousse tout une série d'acteurs extérieurs avec qui l'administration universitaire ne voudrait pas se brouiller en temps normal. On pense par exemple aux associations nationales qui représentent la discipline de l'unité visée, à des entreprises qui engagent ses diplômés ou qui nouent avec elle des contrats, à des anciens étudiants qui ont acquis une certaine renommée depuis leur départ de l'institution ou encore à des politiciens qui reconnaissent un rôle social capital aux activités menées par cette unité. Dans certains établissements, particulièrement ceux où existe une tradition d'affrontement entre le corps professoral et l'administration, le premier peut, du moins un certain temps, bloquer l'entreprise de restructuration et obliger la seconde à revenir à une stratégie de coupes réparties (Gumport 1993, Melchiori 1981).

## **RÔLE DES PROFESSEURS ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

La permanence accordée à une majorité de professeurs d'université constitue une cible qui se retrouve assez fréquemment dans le collimateur des réformateurs de l'activité

universitaire. En Angleterre par exemple, un rapport du ministère de l'Éducation et des Sciences proposait en 1987 son abolition pure et simple (Fulton 1991). Aux États-Unis, elle est également l'objet de vives discussions depuis au moins la fin des années 1970 et, encore aujourd'hui, le *Chronicle of Higher Education* fait très fréquemment état de la controverse sur le sujet.

Les structures actuelles de la permanence dans les universités américaines s'appuient sur le *Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure* adopté conjointement en 1940 par l'American Association of University Professors (AAUP) et par l'Association of American Colleges (AAC) qui les reconnaissent alors comme un moyen d'attirer les personnes talentueuses vers la carrière universitaire et, comme l'indique le titre de l'entente, de préserver la liberté académique à l'intérieur des établissements (Poch 1994, Baez 1995). À l'époque des compressions cependant, on a de plus en plus reproché à la permanence d'être une source importante de rigidité nuisant à l'entreprise de restructuration.

Plusieurs estiment qu'il faudrait maintenant revoir en entier les modes d'engagement des professeurs afin de permettre aux établissements de congédier plus facilement ceux dont les services ne sont plus requis. Il faudrait, selon eux, introduire de nouvelles formules qui permettraient par exemple de troquer la permanence contre des salaires plus élevés ou des sabbatiques plus avantageuses (Magner 1997c).

Les critiques de la permanence ne se limitent toutefois pas au rétrécissement de la marge de manoeuvre qu'elle impose aux établissements. Plusieurs font aussi remarquer qu'en face d'un marché de l'emploi de plus en plus précaire pour toutes les classes de travailleurs, elle prend des allures de privilège abusif. Elle justifierait en outre les reproches à l'effet que les universitaires cherchent constamment à échapper aux exigences d'imputabilité. Certains l'accusent par ailleurs de nuire au renouvellement du corps professoral et d'ériger celui-ci en véritable gérontocratie profitant d'une iniquité dont sont victimes les professeurs adjoints, les chargés de cours ("lecturers") et toutes les autres catégories d'enseignants embauchés le plus souvent à temps partiel. (Magrath 1997, Magner 1997b).

Les défenseurs de la permanence, de leur côté, soutiennent qu'elle demeure encore la meilleure garantie de liberté académique, surtout dans un contexte où les directions d'établissements tendent à accroître leur autorité au détriment des principes de gestion partagée. Ils rappellent en outre que la plupart des professeurs permanents font l'objet d'évaluations annuelles par les pairs et que, si celles-ci ne mettent pas leur emploi en jeu, elles peuvent néanmoins être lourdes de conséquences dans le déroulement de leur plan de carrière et dans leurs revenus. Ils soulignent enfin que la permanence ne peut être tenue responsable du rétrécissement du marché de l'emploi pour les jeunes diplômés, car le recours de plus en plus fréquent à des enseignants non permanents est un choix que les directions d'établissements réalisent elles-mêmes (Perley 1997).

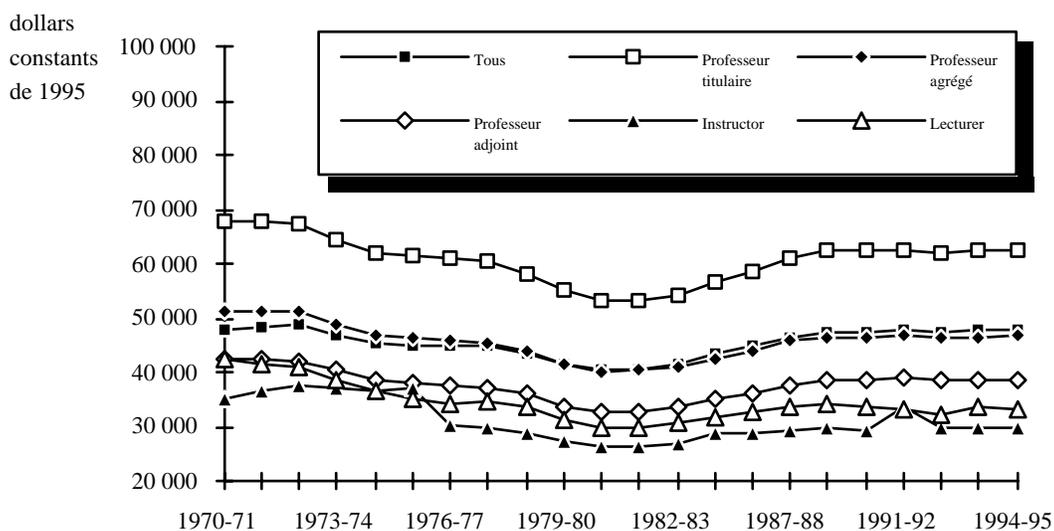
## La restructuration des universités

---

La courte présentation ci-dessus n'épuise pas bien sûr l'ensemble des arguments pour ou contre la permanence et il y aurait en fait long à dire sur chacun des arguments que nous venons de présenter. Seulement nous préférons ici faire remarquer deux choses importantes. Soulignons d'abord que les discussions sur la permanence ne sont pas confinées à la périphérie des structures décisionnelles. Une courte revue du *Chronicle of Higher Education* des derniers mois permet en effet de retrouver à ce sujet des commentaires de Richard P. Chait, de C. Peter Magrath et de James E. Perley. Le premier est un éminent spécialiste de la gestion universitaire connu notamment pour la publication en 1982 d'un ouvrage intitulé *Beyond Traditional Tenure*, le second est le président actuel de la National Association of State Universities and Land-Grant Colleges alors que le troisième est président actuel de l'Américain Association of University Professors. Or, malgré que la question soit abordée volontiers par des responsables aux plus hauts niveaux (et probablement depuis longtemps), les statistiques du Département de l'Éducation des États-Unis suggèrent que depuis 1980, le *statu quo* règne sur ce front. En effet, la proportion de professeurs titulaires jouissant de la permanence s'est maintenue depuis ce temps à 96% et celle des professeurs agrégés à 82%. Mentionnons par contre que les enseignants universitaires de tous les rangs académiques inférieurs (adjoints, chargés de cours, etc.) se sont vus de plus en plus confirmés dans leur statuts d'employés non permanents (Snyder 1996 tableau 235).

Les données sur les salaires montrent par ailleurs que les professeurs des rangs académiques supérieurs ont été touchés autant que les autres dans le contexte des compressions budgétaires. Les fluctuations du pouvoir d'achat des professeurs de tous les rangs académiques ont en effet suivi depuis 1970 des courbes presque parallèles, quoique pour les catégories de "lecturer" et "d'instructor", les rattrapages salariaux des années 1980 ont accusé un certain retard (figure 10).

**FIGURE 10**  
**SALAIRE MOYEN DES PROFESSEURS À TEMPS PLEIN**  
**EN DOLLARS CONSTANTS DE 1995**  
**SELON LE RANG ACADÉMIQUE**  
**DANS L'ENSEMBLE DES ÉTABLISSEMENTS**  
**ÉTATS-UNIS, 1970-71 À 1994-95**



source: Snyder (1996), *Digest 96*, Tableau 229.

Les données sur les salaires suggèrent aussi que, dans l'ensemble, les établissements reconnaissent aujourd'hui des rangs académiques supérieurs à une plus grande proportion de leur enseignants. Remarquons en effet que les professeurs d'universités, *tous* rangs académiques confondus, ont regagné vers 1990, le pouvoir d'achat qu'ils détenaient au début des années 1970, soit en moyenne 48 000\$ constants de 1995 par an. Or, *aucun* des rangs académiques n'a réalisé un tel rattrapage. En effet, les professeurs titulaires, agrégés et adjoints ont encore en 1994 un pouvoir d'achat d'environ 8% inférieur à ce qu'il était en 1970, alors que les "instructors" et les "lecturers" connaissent encore des manques à gagner de 16% et 22% respectivement. Une partie non négligeable des gains salariaux réalisés par les professeurs depuis 1980 s'explique donc par des promotions à l'intérieur du système des rangs académiques.

Tout indique en somme qu'au cours des quinze ou vingt dernières années, le système de promotion et de permanence des professeurs d'université est resté, pour ainsi dire, intact. Ces derniers ont toutefois contribué pendant un bon moment aux efforts de compressions des dépenses. La permanence ne leur confère donc pas une immunité totale. Mentionnons d'ailleurs à ce propos que les tribunaux américains accordent une très large autonomie aux établissements au niveau des politiques d'embauche et de promotion des professeurs. Les seuls cas en fait où la décision d'un établissement peut être renversée en cour sont ceux pour lesquels on peut prouver une pratique discriminatoire ou la violation de droits individuels. D'autre part, les tribunaux ont aussi reconnu depuis longtemps le droit des établissements de congédier, sous certaines conditions, des professeurs permanents à la faveur d'abolitions de programmes, de fermetures de départements ou de tout autre entreprise de réduction des activités commandée par une baisse des revenus ou de la clientèle (Mingle 1981, Baez 1995).

## **RESTRUCTURATION DES ACTIVITÉS DE FORMATION ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**

Afin d'évaluer comment les efforts de restructurations de l'activité universitaire portaient fruits en regard des grands objectifs "d'excellence sélective" et de spécialisation des établissements, nous avons recherché des statistiques concernant l'évolution de l'offre de formation. Compte tenu des volontés de réforme et des actions entreprises dans plusieurs campus depuis maintenant des années, nous devrions en effet assister à une diminution du nombre de programmes offerts dans chacun des établissements, à une augmentation des clientèles dans chacun des programmes conservés, à une plus grande spécialisation disciplinaire des institutions et à une plus grande différenciation entre les établissements au niveau de l'offre de formation. Pour vérifier ces hypothèses, l'idéal aurait été de s'appuyer sur des séries statistiques concernant le nombre et la nature des programmes offerts dans chaque établissement, de même que le volume des inscriptions dans chacun des programmes. Or, bien que l'on parle depuis déjà un bon moment d'éliminer les duplications de programmes et de resserrer les missions institutionnelles, nous n'avons pas pu retrouver de statistiques précises à ce sujet, autant à la bibliothèque que dans la base de données ERIC ou encore sur les sites Internet des principales agences américaines d'État responsables des politiques de l'enseignement supérieur. Thomas Snyder du Département de l'Éducation des États-Unis nous a par ailleurs confirmé que son service ne compile pas de telles statistiques, mais il nous a toutefois indiqué dans les *Digests* les chiffres les plus pertinents par rapport à notre questionnement. Il s'agit pour une part du nombre annuel de diplômes décernés dans chacun des grands secteurs disciplinaires et à chacun des cycles d'étude (tableaux 11, 12 et 13) et, d'autre part, du nombre d'établissements dotés de programmes dans chacun de ces grands secteurs disciplinaires et à chacun des cycles d'étude.

Nous n'entendons pas commenter en long et en large chacune des deux séries de tableaux constituées à partir de ces données, mais nous voulons toutefois faire remarquer deux ou trois choses.

Premièrement, à chacun des cycles d'étude, les cinq plus gros secteurs disciplinaires représentent toujours depuis vingt ans plus de 50% des diplômés de chaque année. Certains mouvements très sensibles affectent toutefois ces gros secteurs. Remarquons le recul de l'éducation et des sciences sociales compensé en grande partie au niveau baccalauréat et maîtrise par les secteurs de l'administration et des professions de la santé et, au niveau doctorat, par les secteurs de l'ingénierie et des professions de la santé (tableaux 13, 14, 15).

Deuxièmement, il n'y a pas eu au même moment des bouleversements énormes dans les autres secteurs disciplinaires, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas parmi les cinq plus importants en terme de production de diplômes. Bien sûr, certains de ces secteurs ont vu reculer au fil des ans leur part dans la production globale des diplômes alors que d'autres —les communications au niveau baccalauréat, les sciences informatiques au niveau maîtrise et les professions de la santé au niveau doctorat— se sont taillé une place de plus en plus importante. Mais dans tous les cas, la part que chacun d'entre eux représente dans l'ensemble n'a guère varié de plus de 2 points de pourcentage au cours des vingt dernières années. Les plus importantes ré-allocations de ressources réalisées depuis 1975 ne concernent donc qu'un petit nombre de secteurs disciplinaires. Cela ne veut pas dire bien sûr que certains établissements n'ont pas choisi de ré-allouer d'importantes ressources vers des secteurs disciplinaires plus marginaux ou que certains autres n'aient pas adopté une stratégie d'excellence sélective axée sur le développement de secteurs en perte de vitesse. Mais cela donne néanmoins à penser que l'offre globale de formation de la plupart des universités et collèges ne s'est pas radicalement transformée depuis maintenant une génération.

Le nombre d'établissements dotés de programmes dans chacun des secteurs disciplinaires n'est malheureusement disponible que pour une courte période de six ans. Il permet toutefois d'apprécier en partie le comportement général des établissements dans la structuration de leur offre de formation.

Notons premièrement que le système d'enseignement supérieur américain apparaît assez diversifié. Une majorité d'établissements offrent des programmes de niveaux baccalauréat et inférieur ("associate degree"), mais seulement 37% d'entre eux sont dotés d'au moins un programme de maîtrise (tableau 16) et seulement 13% sont actifs au niveau des études doctorales (tableau 17). Cependant, la tendance récente montre aussi que les institutions cherchent généralement à accroître leur présence à tous les cycles d'étude. Deux exceptions à cette règle sont toutefois offertes par le secteur public dont les établissements sont proportionnellement moins nombreux en 1993-94 à offrir des programmes de baccalauréat et de maîtrise qu'ils ne l'étaient en 1988-89 (tableaux 15 et 16).

Par ailleurs, l'évolution du nombre d'établissements actifs dans chacun des secteurs disciplinaires suggère elle-aussi que le système américain ne s'achemine pas vers une plus grande spécialisation des fonctions. Dans la très vaste majorité des disciplines en fait, les établissements sont proportionnellement plus nombreux à offrir des programmes d'étude en 1993-94 qu'il ne l'étaient en 1988-89. Par exemple, 37,0% des établissements étaient dotés en 1988-89 d'au moins un programme de baccalauréat en administration alors qu'en 1993-1994, 50 établissements étaient venus se rajouter faisant ainsi grimper 37,7% la proportion des établissements dotés de tels programmes (tableau 15, 1ère ligne).

Au bas de chacune des colonnes des tableaux 14, 15, 16 et 17, la moyenne des proportions d'établissements actifs dans chacun des secteurs disciplinaires est, prise isolément, un chiffre qui ne veut strictement rien dire. Elle constitue cependant un indice de dispersion de

## La restructuration des universités

l'offre de formation qui permet de comparer la situation dans le secteur privé et le secteur public et de comparer également la situation d'une année à l'autre. Or, cet indice révèle que la rationalisation de l'offre de formation ne s'est véritablement concrétisée qu'au niveau des "associate degrees" (tableau 14), alors qu'aux niveaux du baccalauréat et des études avancées, la tendance générale a plutôt été pour les établissements d'occuper un nombre croissant de disciplines, augmentant ainsi les risques de duplication de programmes. En d'autres termes, les établissements semblent avoir du mal à concentrer leurs activités autour d'une mission institutionnelle bien définie en terme de couverture disciplinaire et ce, malgré les nombreux discours en ce sens.

Remarquons en terminant que les établissements privés apparaissent en général davantage spécialisés que les établissements publics, ce qui s'explique en bonne partie par leur taille relativement plus petite. Du côté des programmes de baccalauréat par contre, leur tendance à la dispersion de l'offre de formation est nettement plus accentuée. Cela suggère que la planification gouvernementale à laquelle les établissements publics sont soumis est plus efficace comme facteur de rationalisation de l'offre de formation que les forces du marché laissées à elles-mêmes.

**TABLEAU 11**  
**BACCALAURÉAT**  
**NOMBRE ANNUEL DE DIPLÔMES**  
**SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES**  
**ÉTATS-UNIS, 1975-76 À 1993-94**

année	75-76	80-81	85-86	90-91	93-94
<b>En % du total</b>					
• Administration	15,3	21,3	24,0	22,8	21,1
Sciences sociales et histoire	13,7	10,7	9,5	11,4	11,4
Éducation	16,7	11,6	8,8	10,1	9,2
• Professions de la santé	5,8	6,8	6,5	5,4	6,4
• Psychologie	5,4	4,4	4,1	5,4	5,9
• Ingénierie	4,1	6,8	7,7	5,6	5,3
• Lettres/littérature anglaises	4,5	3,4	3,5	4,7	4,6
Sciences biologiques	5,9	4,6	3,9	3,6	4,4
• Communication	2,2	3,1	4,2	4,7	4,4
Arts visuels et de la scène	4,6	4,3	3,8	3,9	4,2
• Humanités	2,0	2,3	2,2	2,8	2,9
• Études multi/interdisciplinaires	1,5	1,4	1,4	1,6	2,2
• Sciences informatiques	0,6	1,6	4,2	2,3	2,1
• Services de protection	1,4	1,5	1,3	1,5	2,0
Sciences physiques	2,3	2,6	2,2	1,5	1,6
Agronomie et ressources naturelles	2,1	2,3	1,7	1,2	1,5
Administration publique	1,7	1,8	1,2	1,3	1,5
• Génie technologique	0,9	1,3	2,0	1,6	1,4
Économie domestique	1,9	2,0	1,5	1,4	1,3
Mathématiques	1,8	1,2	1,7	1,4	1,2
Langues et littératures étrangères	1,8	1,2	1,1	1,2	1,2
• Récréologie	0,6	0,6	0,5	0,4	1,0

## Restructuration des activités de formation

---

Architecture	1,0	1,0	0,9	0,9	0,8
Philosophie et religion	0,9	0,7	0,6	0,7	0,6
• Études régionales, ethniques et culturelles	0,4	0,3	0,3	0,4	0,5
Théologie	0,6	0,6	0,6	0,4	0,5
Autres	0,5	0,5	0,5	1,8	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>TOTAL (n. baccalauréat)</b>	<b>925 746</b>	<b>935 140</b>	<b>987 823</b>	<b>1 094 538</b>	<b>1 169 275</b>

---

• représente une plus forte proportion des diplômés en 1993-94 qu'en 1974-75.

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 246.

**TABLEAU 12**  
**MAÎTRISE**  
**NOMBRE ANNUEL DE DIPLÔMES**  
**SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES**  
**ÉTATS-UNIS, 1975-76 À 1993-94**

<b>année</b>	<b>75-76</b>	<b>80-81</b>	<b>85-86</b>	<b>90-91</b>	<b>93-94</b>
<b>En % du total</b>					
Éducation	40,4	32,7	25,9	25,9	25,6
• Administration	13,5	19,4	23,1	23,2	24,1
• Ingénierie	5,1	5,5	7,3	7,1	7,4
• Professions de la santé	4,0	5,6	6,4	6,3	7,2
• Administration publique	4,9	6,0	5,4	5,3	5,6
Sciences sociales et histoire	5,1	4,0	3,7	3,6	3,8
Psychologie	3,3	3,5	3,4	3,4	3,1
• Sciences informatiques	0,8	1,4	2,8	2,8	2,7
Arts visuels et de la scène	2,8	2,9	2,9	2,6	2,6
Lettres/littérature anglaises	2,8	2,0	1,9	2,1	2,0
Sciences physiques	1,8	1,8	2,0	1,6	1,5
Sciences biologiques	2,1	2,0	1,7	1,4	1,3
Bibliothéconomie	2,6	1,6	1,2	1,4	1,3
• Communication	0,9	1,0	1,2	1,2	1,3
• Théologie	1,1	1,4	1,6	1,4	1,3
Agronomie et ressources naturelles	1,1	1,4	1,3	1,0	1,1
Mathématiques	1,4	1,0	1,2	1,2	1,1
Architecture	1,0	1,1	1,1	1,0	1,0
Langues et littératures étrangères	1,3	0,9	0,9	0,8	0,8
Humanités	0,8	0,8	0,5	0,7	0,6
• Études multi/interdisciplinaires	0,4	0,7	0,9	0,5	0,6
• Sciences juridiques	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6
Économie domestique	0,7	0,9	0,8	0,6	0,6
• Études régionales, ethniques et culturelles	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4
Autres	1,2	1,4	1,5	3,9	2,2
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>TOTAL (n. maîtrises)</b>	<b>311 771</b>	<b>295 739</b>	<b>288 567</b>	<b>337 168</b>	<b>387 070</b>

• représente une plus forte proportion des diplômés en 1993-94 qu'en 1974-75.

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 247.

**TABLEAU 13**  
**DOCTORAT**  
 NOMBRE ANNUEL DE DIPLÔMES  
 SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES  
 ÉTATS-UNIS, 1975-76 À 1993-94

année	75-76	80-81	85-86	90-91	93-94
<b>En % du total</b>					
Éducation	21,1	22,1	19,6	15,7	16,0
• Ingénierie	8,3	7,7	10,1	13,4	13,8
• Sciences physiques	10,1	9,5	10,6	10,9	10,8
• Sciences biologiques	10,0	11,3	10,0	10,4	10,5
Sciences sociales et histoire	12,2	9,5	8,8	7,7	8,4
Psychologie	9,3	10,9	10,7	10,0	8,3
• Professions de la santé	1,7	2,6	3,7	4,1	4,4
• Théologie	3,0	3,9	3,5	2,7	3,4
• Administration	2,6	2,4	2,8	3,0	3,2
Lettres/littérature anglaises	4,9	3,5	2,9	3,0	3,1
• Agronomie et ressources naturelles	2,7	3,2	3,4	3,0	3,0
• Mathématiques	2,7	2,4	2,3	2,6	2,7
• Arts visuels et de la scène	1,8	2,0	2,1	2,1	2,4
Langues et littératures étrangères	3,2	2,4	2,0	1,9	2,1
• Sciences informatiques	0,7	0,8	1,0	1,7	1,9
Philosophie et religion	1,6	1,2	1,4	1,2	1,2
• Administration publique	0,9	1,1	1,1	1,1	1,2
• Économie domestique	0,5	0,7	0,9	0,6	0,8
• Communication	0,6	0,5	0,6	0,7	0,8
• Études multi/interdisciplinaires	0,3	0,5	0,8	0,6	0,5
• Architecture	0,2	0,3	0,2	0,3	0,4
Études régionales, ethniques et culturelles	0,6	0,5	0,5	0,4	0,4
• Récréologie	0,0	0,1	0,1	0,1	0,3
Humanités	0,5	0,4	0,3	0,2	0,2
Sciences juridiques	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Bibliothéconomie	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
• Autres	0,1	0,1	0,1	2,0	0,2
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>TOTAL (n. doctorats)</b>	<b>34 064</b>	<b>32 958</b>	<b>33 653</b>	<b>39 294</b>	<b>43 185</b>

• représente une plus forte proportion des diplômés en 1993-94 qu'en 1974-75.

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 248.

**TABLEAU 14**  
**ASSOCIATE DEGREE**  
**PROPORTION DES ÉTABLISSEMENTS**  
**OFFRANT DES PROGRAMMES DE CE TYPE**  
**SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES**  
**ÉTATS-UNIS, 1988-89 ET 1993-94**

	SECTEUR PUBLIC		SECTEUR PRIVÉ		SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ		
	88-89	93-94	88-89	93-94	88-89	93-94	n. variation
<b>En % du total des établissements</b>							
Administration	67,0	67,3	27,1	24,4	44,8	43,6	-13
Humanités	57,8	60,5	14,9	15,0	33,9	35,4	74
Professions de la santé	57,3	58,7	12,1	13,5	32,1	33,7	78
Génie technologique	56,3	49,8	8,8	8,5	29,9	27,0	-86
Services de protection	42,3	44,4	2,7	3,0	20,3	21,5	59
Sciences informatiques	27,7	31,6	9,8	9,7	17,8	19,5	76
Arts visuels et de la scène	36,2	24,9	6,4	7,1	19,6	15,1	-152
Sciences juridiques	12,3	17,0	3,2	6,2	7,2	11,0	143
Éducation	19,0	17,7	4,5	4,5	10,9	10,4	-11
Ingénierie	15,0	14,8	1,2	1,4	7,3	7,4	8
Administration publique	16,1	13,5	2,8	1,8	8,7	7,0	-53
Communication	11,8	12,0	1,8	2,2	6,2	6,6	17
Sciences sociales et histoire	10,9	11,2	2,0	2,0	5,9	6,1	11
Sciences biologiques	8,4	10,1	0,8	0,6	4,2	4,8	27
Technologies des communications	7,8	8,6	1,0	1,0	4,0	4,4	19
Études multi/interdisciplinaires	11,4	8,8	1,3	0,7	5,8	4,4	-48
Psychologie	8,0	7,8	1,0	1,1	4,1	4,1	4
Sciences physiques	13,3	8,1	1,1	0,5	6,5	3,9	-91
Lettres/littérature anglaises	6,3	7,6	0,7	0,6	3,1	3,7	24
Mathématiques	7,6	7,8	0,4	0,3	3,6	3,7	6
Récréologie	5,4	6,6	0,5	0,5	2,7	3,3	24
Théologie	0,1	0,1	3,8	4,3	2,2	2,4	9
Économie familiale	29,9	4,1	3,4	0,9	15,2	2,3	-456
Langues et littératures étrangères	3,9	4,5	0,3	0,2	1,9	2,1	12
Architecture	5,8	2,2	2,6	0,3	4,0	1,2	-102
Bibliothéconomie	2,2	2,0	0,1	0,1	1,0	1,0	-1
Philosophie et religion	0,9	1,2	0,7	0,4	0,8	0,8	1
Études régionales, ethniques et culturelles	0,4	1,3	0,2	0,1	0,3	0,6	12
Non classé	0,3	0,1	1,3	0,7	0,8	0,4	-15
<b>MOYENNE</b>	<b>18,7</b>	<b>17,4</b>	<b>4,0</b>	<b>3,9</b>	<b>10,5</b>	<b>9,9</b>	
N. établissements décernant des associate degrees	<b>1 204</b>	<b>1 242</b>	<b>901</b>	<b>940</b>	<b>2 105</b>	<b>2 182</b>	
Proportion des établissements décernant des associate degrees	<b>76,1</b>	<b>76,4</b>	<b>45,4</b>	<b>46,8</b>	<b>59,0</b>	<b>60,1</b>	
N. total des établissements	<b>1 582</b>	<b>1 625</b>	<b>1 983</b>	<b>2 007</b>	<b>3 565</b>	<b>3 632</b>	

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 252 et Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 243.



**TABLEAU 15**  
**BACCALAURÉAT**  
**PROPORTION DES ÉTABLISSEMENTS**  
**OFFRANT DES PROGRAMMES DE CE TYPE**  
**SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES**  
**ÉTATS-UNIS, 1988-89 ET 1993-94**

	SECTEUR PUBLIC		SECTEUR PRIVÉ		SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ		
	88-89	93-94	88-89	93-94	88-89	93-94	n. variation
En % du total des établissements							
Administration	30,7	30,2	42,0	43,7	37,0	37,7	50
Sciences sociales et histoire	30,1	29,8	39,8	40,1	35,5	35,5	23
Lettres/littérature anglaises	29,6	29,4	36,7	38,4	33,5	34,4	52
Sciences biologiques	28,8	29,0	37,3	37,8	33,5	33,9	34
Psychologie	28,4	28,1	38,0	38,4	33,7	33,8	25
Arts visuels et de la scène	27,2	26,7	36,1	37,9	32,1	32,9	48
Mathématiques	29,1	29,1	33,2	33,6	31,4	31,6	28
Éducation	28,6	26,3	36,9	35,8	33,2	31,6	-38
Sciences physiques	28,1	28,1	30,3	29,9	29,3	29,1	11
Sciences informatiques	26,9	26,6	31,3	30,4	29,3	28,7	-4
Professions de la santé	25,9	25,8	25,6	25,4	25,8	25,6	11
Communication	21,6	22,3	24,5	26,1	23,2	24,4	58
Philosophie et religion	16,1	17,5	28,0	28,0	22,7	23,3	35
Langues et littératures étrangères	21,6	22,4	23,0	23,4	22,4	22,9	35
Humanités	14,5	17,9	15,0	20,9	14,8	19,6	185
Administration publique	18,8	18,0	18,2	16,7	18,5	17,3	-31
Études multi/interdisciplinaires	17,8	16,3	18,9	16,8	18,4	16,6	-54
Récréologie	11,6	14,2	4,2	11,5	7,5	12,7	194
Services de protection	14,9	14,9	8,2	9,3	11,2	11,8	31
Ingénierie	13,0	13,2	8,5	8,8	10,5	10,7	16
Études régionales, ethniques et culturelles	8,3	10,1	8,5	9,2	8,4	9,6	49
Théologie	0,1	0,1	16,9	17,0	9,4	9,4	7
Économie domestique	14,3	13,0	7,8	5,7	10,7	9,0	-55
Génie technologique	13,0	13,5	4,6	4,8	8,3	8,7	18
Architecture	7,3	6,7	4,9	3,1	6,0	4,7	-43
Sciences juridiques	2,7	2,5	3,3	4,0	3,0	3,3	13
Technologies des communications	1,1	0,9	1,7	0,8	1,4	0,8	-21
Bibliothéconomie	1,7	0,7	0,3	0,1	0,9	0,4	-19
Non classé	0,1	0,1	1,1	0,9	0,6	0,6	-3
<b>MOYENNE</b>	<b>17,7</b>	<b>17,7</b>	<b>20,2</b>	<b>20,6</b>	<b>19,1</b>	<b>19,3</b>	
N. établissements décernant des baccalauréats	<b>546</b>	<b>552</b>	<b>1 259</b>	<b>1 301</b>	<b>1 805</b>	<b>1 853</b>	
Proportion des établissements décernant des baccalauréats	<b>34,5</b>	<b>34,0</b>	<b>63,5</b>	<b>64,8</b>	<b>50,6</b>	<b>51,0</b>	
N. total des établissements	<b>1 582</b>	<b>1 625</b>	<b>1 983</b>	<b>2 007</b>	<b>3 565</b>	<b>3 632</b>	

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 252 et Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 243.

**TABLEAU 16**  
**MAÎTRISE**  
**PROPORTION DES ÉTABLISSEMENTS**  
**OFFRANT DES PROGRAMMES DE CE TYPE**  
**SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES**  
**ÉTATS-UNIS, 1988-89 ET 1993-94**

	SECTEUR PUBLIC		SECTEUR PRIVÉ		SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ		
	88-89	93-94	88-89	93-94	88-89	93-94	n. variation
<b>En % du total des établissements</b>							
Éducation	25,7	25,5	17,4	20,7	21,1	22,8	77
Administration	22,0	21,7	16,2	18,0	18,8	19,7	44
Professions de la santé	17,1	17,9	9,8	11,4	13,0	14,3	56
Psychologie	17,6	18,5	9,5	10,8	13,1	14,2	50
Sciences sociales et histoire	18,1	18,3	6,8	6,4	11,8	11,7	5
Sciences biologiques	19,3	18,6	6,7	5,7	12,3	11,5	-19
Lettres/littérature anglaises	18,0	17,8	6,5	6,2	11,6	11,4	0
Arts visuels et de la scène	14,2	14,6	6,9	6,9	10,2	10,4	14
Mathématiques	15,5	15,6	4,4	4,2	9,3	9,3	5
Administration publique	14,0	14,0	5,7	5,5	9,4	9,3	1
Sciences physiques	15,1	14,6	5,4	4,8	9,7	9,2	-13
Sciences informatiques	12,1	12,8	5,4	5,8	8,4	8,9	26
Théologie	0,0	0,0	12,1	13,5	6,7	7,5	32
Ingénierie	10,4	10,7	4,5	4,7	7,1	7,4	15
Communication	8,8	9,6	3,2	3,3	5,7	6,1	20
Langues et littératures étrangères	7,9	8,7	3,1	2,8	5,2	5,5	11
Philosophie et religion	5,1	5,4	4,9	4,9	5,0	5,1	8
Économie domestique	8,3	7,3	1,8	2,9	4,7	4,9	10
Études multi/interdisciplinaires	8,1	7,3	3,4	2,9	5,5	4,9	-18
Humanités	2,3	4,2	3,0	3,8	2,7	4,0	50
Architecture	5,4	5,7	1,6	1,4	3,3	3,3	3
Récréologie	3,8	5,7	0,4	0,9	1,9	3,0	42
Études régionales, ethniques et culturelles	3,2	4,0	1,9	2,0	2,5	2,9	17
Services de protection	4,8	4,9	1,2	1,3	2,8	2,9	5
Bibliothéconomie	4,4	3,8	0,9	0,6	2,4	2,0	-14
Génie technologique	2,7	3,2	0,5	0,5	1,5	1,7	10
Sciences juridiques	1,6	1,6	1,8	1,7	1,7	1,7	-2
Technologies des communications	0,2	0,1	0,5	0,4	0,3	0,3	-2
Non classé	0,1	0,1	0,3	0,8	0,2	0,5	11
<b>MOYENNE</b>	<b>9,9</b>	<b>10,1</b>	<b>5,0</b>	<b>5,3</b>	<b>7,2</b>	<b>7,5</b>	
N. établissements décernant des maîtrises	<b>479</b>	<b>487</b>	<b>764</b>	<b>860</b>	<b>1243</b>	<b>1 347</b>	
Proportion des établissements décernant des maîtrises	<b>30,3</b>	<b>30,0</b>	<b>38,5</b>	<b>42,9</b>	<b>34,9</b>	<b>37,1</b>	
N. total des établissements	<b>1 582</b>	<b>1 625</b>	<b>1 983</b>	<b>2 007</b>	<b>3 565</b>	<b>3 632</b>	

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 252 et Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 243.



**TABLEAU 17**  
**DOCTORAT**  
**PROPORTION DES ÉTABLISSEMENTS**  
**OFFRANT DES PROGRAMMES DE CE TYPE**  
**SELON LES GRANDS CHAMPS DISCIPLINAIRES**  
**ÉTATS-UNIS, 1988-89 ET 1993-94**

	SECTEUR PUBLIC		SECTEUR PRIVÉ		SECTEURS PUBLIC ET PRIVÉ		
	88-89	93-94	88-89	93-94	88-89	93-94	n. variation
<b>En % du total des établissements</b>							
Psychologie	7,77	7,82	4,74	4,88	6,09	6,19	8
Sciences biologiques	9,04	9,11	3,73	3,74	6,09	6,14	6
Éducation	8,53	8,68	3,13	3,29	5,53	5,70	10
Sciences physiques	8,15	8,18	3,43	3,34	5,53	5,51	3
Sciences sociales et histoire	6,45	7,02	2,82	2,84	4,43	4,71	13
Ingénierie	6,70	7,32	2,47	2,39	4,35	4,60	12
Professions de la santé	5,75	6,83	1,71	1,99	3,51	4,16	26
Mathématiques	5,94	6,52	2,12	2,24	3,81	4,16	15
Lettres/littérature anglaises	5,50	5,60	2,37	2,14	3,76	3,69	0
Sciences informatiques	3,98	4,98	1,61	1,79	2,66	3,22	22
Administration	4,61	4,86	1,77	1,69	3,03	3,11	5
Théologie	0,00	0,00	5,09	5,33	2,83	2,95	6
Arts visuels et de la scène	3,54	3,88	1,71	1,74	2,52	2,70	8
Philosophie et religion	2,84	3,02	2,17	2,14	2,47	2,53	4
Langues et littératures étrangères	2,78	3,32	1,46	1,59	2,05	2,37	13
Administration publique	2,21	2,65	1,56	1,44	1,85	1,98	6
Études multi/interdisciplinaires	2,53	2,34	0,86	0,75	1,60	1,46	-4
Communication	1,90	2,34	0,45	0,45	1,09	1,29	8
Économie familiale	1,71	1,78	0,40	0,45	0,98	1,05	3
Études régionales, ethniques et culturelles	1,01	1,23	0,81	0,70	0,90	0,94	2
Récréologie	0,82	1,42	0,00	0,10	0,36	0,69	12
Architecture	0,70	0,98	0,35	0,40	0,50	0,66	6
Humanités	0,32	0,37	0,15	0,55	0,22	0,47	9
Sciences juridiques	0,25	0,12	0,45	0,60	0,36	0,39	1
Bibliothéconomie	0,88	0,74	0,10	0,10	0,45	0,39	-2
Services de protection	0,32	0,37	0,10	0,05	0,20	0,19	0
Génie technologique	0,19	0,18	0,00	0,00	0,08	0,08	0
Technologies des communications	0,06	0,00	0,05	0,10	0,06	0,06	0
Non classé	0,00	0,00	0,15	0,20	0,08	0,11	1
<b>MOYENNE</b>	<b>3,26</b>	<b>3,51</b>	<b>1,58</b>	<b>1,62</b>	<b>2,32</b>	<b>2,46</b>	
N. établissements décernant des doctorats	<b>206</b>	<b>214</b>	<b>245</b>	<b>259</b>	<b>451</b>	<b>473</b>	
Proportion des établissements décernant des doctorats	<b>13,0</b>	<b>13,2</b>	<b>12,4</b>	<b>12,9</b>	<b>12,7</b>	<b>13,0</b>	
N. total des établissements	<b>1 582</b>	<b>1 625</b>	<b>1 983</b>	<b>2 007</b>	<b>3 565</b>	<b>3 632</b>	

source: Snyder (1996), *Digest 96*, tableau 252 et Snyder (1992), *Digest 92*, tableau 243.

### CONCLUSION ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

Notre revue des études concernant la restructuration des universités en Occident montre assez clairement que les principales tendances de réforme actuellement à l'oeuvre dans plusieurs pays, le sont maintenant depuis de nombreuses années. Mais les expériences étrangères ne témoignent pas vraiment de l'émergence d'un type d'université radicalement nouveau par rapport à celui qui s'est imposé au moment de la massification de l'enseignement supérieur. Elles révèlent plutôt en fait les limites et les contradictions d'un plan de réforme qui prétend à la fois à augmenter la quantité et la qualité des services rendus par les universités tout en réduisant les coûts éducatifs et, surtout, la dépendance des établissements envers le financement public. Elles révèlent que la formule permettant aux universités de faire "plus et mieux avec moins" n'a tout simplement pas été inventée, malgré des demandes et des efforts répétés en ce sens.

L'idéal-type de réforme universitaire promu actuellement dans la plupart des pays se fonde sur une certaine appréciation de la structure et du fonctionnement du système américain d'enseignement supérieur. Ce dernier est notamment reconnu pour sa décentralisation, pour l'importance de son financement privé, pour la très large place accordée aux mécanismes du marché comme facteur de coordination, pour la vive compétition opposant entre elles les institutions et pour la grande variété des missions distinguant les établissements les uns des autres. Il se révèle également très accessible puisque les États-Unis compte l'une des populations les plus scolarisées au monde.

De là à supposer que toutes ces caractéristiques sont unies par des liens de causalité étroits, il y a toutefois un pas que l'on franchit sans doute trop allègrement. Les gouvernements américains ont joué et jouent encore un rôle capital dans le développement des universités, un rôle que le secteur privé laissé à lui-même ne pourrait tout simplement pas occuper. Dans un autre ordre d'idées, la compétition inter-institutionnelle, si vive entre les établissements américains, semble s'opposer à la différenciation du système, contrairement à ce que laissent entendre plusieurs réformateurs. Dans un tel contexte en effet, chacun des établissements a plutôt tendance à copier les formules gagnantes de la concurrence et à minimiser ainsi les risques inhérents au développement de créneaux qui le distingueraient des autres établissements. Les données américaines suggèrent d'ailleurs que la rationalisation de l'offre de formation au niveau du système a de meilleures chances de se réaliser dans un contexte de planification centralisée que dans un contexte de libre-marché. L'exemple américain tend aussi à montrer que la privatisation de l'enseignement supérieur ne se traduirait vraisemblablement pas par une réduction des coûts éducatifs ou par une plus grande efficacité économique de l'ensemble du système. Actuellement en fait, le secteur public américain contrôlerait mieux ses coûts que le secteur privé, bien que dans les deux cas, les augmentations incessantes inquiètent toujours les administrateurs. Il faut ajouter enfin que l'expérience américaine des dernières années montre éloquemment que le niveau des dépenses des établissements (et de

l'ensemble du système) ne peut être abaissé d'une façon significative sans une réduction substantielle des activités universitaires. Cela ne signifie pas que les universités sont condamnées à l'immobilisme et que leurs ressources ne peuvent d'aucune façon être mieux utilisées. Mais cela oblige à reconnaître que la palette des choix possibles demeure relativement étroite: ou bien on favorise la fréquentation des universités de façon à rencontrer les exigences de la "nouvelle société du savoir" ou bien on réduit les budgets consacrés à l'enseignement supérieur et on accepte la décroissance des universités. Or, à ce niveau, les choix déterminants n'appartiennent pas vraiment aux universités, mais aux représentants de la population.

## **BIBLIOGRAPHIE**ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

- AMELAN, Roni (1996), "University Reforms Spark Controversy in France: Academics Decry Education Proposals Contained in Leaked Report", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 33, 26 avril 1996, pA53 & A55.
- ANDERSON, Don (1992), "Access to University Education in Australia in 1852-1990: Changes in the Undergraduate Social Mix", *Higher Education Review*, vol 24, no 2, été 1992, pp8-36.
- AUGUSTINE, Norman A. (1996), "Rebuilding Engineering Education", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 37, 24 mai 1996, pB1-B2.
- BAEZ, Benjamin et John A. CENTRA (1995), *Tenure, Promotion, and Reappointment: Legal and administrative Implications. ERIC Digest*, Washington (D.C.), ERIC Clearinghouse on Higher Education, George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed396607.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed396607.html)>, 1995, 4p.
- BARROW, Clyde W. (1996), "The Strategy of Selective Excellence: Redesigning Higher Education for Global Competition in Postindustrial Society", *Higher Education*, vol 31, no 4, juin 1996, pp447-469.
- BLUMENSTYK, Goldie (1994), "2 Roads to Restructuring: Muhlenberg College Finds Its Personality", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, no 9, 26 octobre 1994, pA39-41.
- BOLLAG, Burton (1995), "European University Seek New Money: as Traditional Government Support Lags, the Institutions Cultivate Other Sources", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, 23 juin 1995, pA33.
- BRENEMAN, David W. (1997), "The 'Privatisation' of Public Universities: a Mistake or a Model for the Future?", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 2, 7 mars 1997, pB4.
- CALLAN, Patrick M. (1996), "Spotlight on Demographics: Tidal Wave II Challenges 'Opportunity for All'", *Educational Record*, vol 77, no 1, hiver 1996, pp28-29.
- CONRAD, Clifton F. et Richard W. WILSON (1996), *Academic Program Reviews. ERIC Digest*, Washington (D.C.), Association for the Study of Higher Education., ERIC Clearinghouse on Higher Education, <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed284522.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed284522.html)>, 1996, 3p.

- DAVIES, John L. (1997), "L'évolution de la manière dont les universités réagissent aux restrictions financières", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 9, no 1, mars 1997, pp139-154.
- DESRUISSEAU, Paul (1996a), "Government Aid for Colleges Lags Behind Enrollment Surge in Industrialized Nations", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 16, 13 décembre 1996, pA45.
- DESRUISSEAU, Paul (1996b), "Tough Times at Toronto: Despite Growing Praise for its Programs, University Faces Deep Budget Cuts", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 40, 14 juin 1996, pA47&A49.
- FULTON, Oliver (1991), "Slouching towards a Mass System: Society, Government and Institutions in the United Kingdom", *Higher Education*, vol 21, no 4, janvier 1991, pp589-605.
- GAITHER, Gerald et al. (1995), *Measuring Up: The Promises and Pitfalls of Performance Indicators in Higher Education. ERIC Digest*, Washington (D.C.), ERIC Clearinghouse on Higher Education, George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed383278.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed383278.html)>, 1995, 4p.
- GARDINER, Lion F. (1994), *Redesigning Higher Education. Producing Dramatic Gains in Student Learning. ERIC Digest*, Washington (D.C.), ERIC Clearinghouse on Higher Education, George Washington University, Graduate School of Education and Human Development, <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed394441.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed394441.html)>, 1994, 4p.
- GOEDEGEBUURE, Leo C. J. et Don F. WESTERHEIJDEN (1991), "Changing Balances in Dutch Higher Education", *Higher Education*, vol 21, no 4, janvier 1991, pp495-520.
- GOEDEGEBUURE, Leo et al. (1993), *Higher Education Policy : an International Comparative Perspective*, Oxford, Pergamon Press, 1993, xvii-362p., ill, coll. "Issues in higher education".
- GREEN, Madeleine F. (1995), "Transforming British Higher Education: A View from Across the Atlantic", *Higher Education*, vol 29, no 3, avril 1995, pp225-239.
- GUMPORT, Patricia J. (1993), "The Contested Terrain of Academic Program Reduction", *Journal of Higher Education*, vol 64, no 3, mai-juin 1993, pp283-311.
- HEALY, Patrick (1997), "Predicted Growth in Enrollment Hasn't Occured in Some States: Unforseen Trends and Mistaken Projections Lead to Doubts about Reliability of Forecasts", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 49, 15 août 1997, pA23.

- HEALY, Patrick (1996), "Minnesota Tackles the Possibilities and Problems of a Public-College Merger: Some Worry that New Reforms are Being Piled on Before Current Ones Have Been Tested", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 17, 20 décembre 1996, ppA23-A24.
- HEALY, Patrick et al. (1996), "The Widening Gap: Both Private and Public Colleges Fight for Financial Health", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 40, 14 juin 1996, pA15.
- JASCHIK, Scott et Douglas LEDERMAN (1996), "Appeals Court Bars Racial Preference in College Admissions", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 29, 29 mars 1996, pA26.
- JASCHIK, Scott (1992), "Regional Public Colleges Resist Their States' Demands That They Specialize", *The Chronicle of Higher Education*, vol 38, no 33, 22 avril 1992, ppA30-31.
- JONES, Glen A. (1997), "The Changing Politics and Policies of Ontario Higher Education", *International Higher Education*, no 7, mars 1997.
- JONES, Glen A. (1991), "Modest Modifications and Structural Stability: Higher Education in Ontario", *Higher Education*, vol 21, no 4, juin 1991, pp573-587.
- KERR, Clark (1994), "Expanding Access and Changing Missions: The Federal Role in U.S. Higher Education", *Educational Record*, vol 75, no 4, automne 1994, pp27-31.
- KIVINEN, Osmo et al. (1992), "New Clients for Higher Education and the Problem of the Closed University: The Finnish Experience", *Higher Education Management*, vol 4, no 1, mars 1992, pp28-42.
- LEWINGTON, Jennifer (1996), "Conservative Government in Ontario Shakes Up Higher Education", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 40, 14 juin 1996, pA49.
- LEWIS, Lionel S. et Philip G. ALTBACH (1996), "The Dilemma of Higher Education Reform in the United States", *International Higher Education*, no 6, <[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/direct1/News6/text3.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/direct1/News6/text3.html)>, novembre 1996.
- LIVELY, Kit (1995), "State Support Up for Colleges And Universities: Spendings on Higher Education Rises, But Still the Growth Barley Outpaces Inflation", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 8, 20 octobre 1995, pA27.
- LIVELY, Kit (1993), "A Look at 2 State Campuses Reveals Anguish of Adapting to Deep Budget Cuts", *The Chronicle of Higher Education*, vol 39, no 40, 9 juin 1993, ppA19-A21.

- LIVELY, Kit (1992), "'Accountability' of Colleges Gets Renewed Scrutiny from State Officials", *The Chronicle of Higher Education*, vol 39, no 2, 2 septembre 1992, ppA25-A27.
- MACKAY, Lesley, Peter SCOTT et David SMITH (1995), "Restructuration et différenciation? Réponses des établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni face à l'évolution de l'environnement", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 2, juillet 1995, pp211-224.
- MAGNER, Denise K. (1997a), "'Small Is Beautiful' for Its Ph.D. Programs, Washington U. Decides: With Fewer Students, Grants are Bigger and Degree take Less Time", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 28, 21 mars 1997, pA14-A15.
- MAGNER, Denise K. (1997b), "A 'Tenured Radical' Takes Aim at the Inequities in Academe: Cary Nelson's Book Says Graduate Students Are Exploited and Liberal Professors Are Complicit", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 36, 16 mai 1997, ppA10-A12.
- MAGNER, Denise K. (1997c), "Scholar Provide Framework for Plans to End or Revamp Tenure: Trustees Parise Richard Chait, But Many Faculty Membres Call Him a 'Hired Gun' or a 'Hypocrite'", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 23, 14 février 1997, pA10.
- MAGNER, Denise K. (1995), "'Restructuring' Stirs Outcry at James Madison", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, no 25, 3 mars 1995, ppA15&A17-A18.
- MAGRATH, C. Peter (1997), "Point of View: Eliminating Tenure Without Destroying Academic Freedom", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 25, 28 février 1997, pA60.
- MASLEN, Geoffrey (1997), "Second Round of Cuts in Higher-Education Spendings Sparks Protests in Australia", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 39, 6 juin 1997, pA41.
- McGUINNESS, Aims C. Jr. (1995), "L'évolution des rapports entre les États et les universités aux États-Unis", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp287-306.
- MELCHIORI, Gerlinda S. (1982), "Smaller and Better: The University of Michigan Experience", *Research in Higher Education*, vol 16, no 1, 1982, pp55-69.
- MERCER, Joyce (1996), "New President at Howard Proposes Restructuring the University", *The Chronicle of Higher Education*, vol 42, no 36, 17 mai 1996, pA38.

- MERCER, Joye (1994), "UCLA Adjusts to Painful Budget Surgery", *The Chronicle of Higher Education*, vol 40, no 33, 20 avril 1994, ppA36-A37.
- MINGLE, James R. (1982), *Redirecting Higher Education in a Time of Budget Reduction*, Atlanta (Ga), Southern Regional Education Board, 1982, 9p, coll. "Issues in Higher Education".
- MINGLE, James R. et al. (1981), *Challenges of Retrenchment*, Jossey-Bass Publishers Inc., 1981, 394p.
- MINGLE, James R. et Donald M. NORRIS (1981), *Colleges Respond to Decline: Resistance versus Application*, Atlanta (Ga.), Southern Regional Education Board, 1981, 9p., coll. "Issues in Higher Education", no 17.
- NEAVE, Guy (1996), "L'enseignement supérieur en transition: 25 ans d'expérience", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 8, no 2, novembre 1996, pp17-27.
- NICKLIN, Julie L. (1995), "The Hum of Corporate Buzzwords: Colleges Look to Business for Advice in Restructuring", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, no 20, 27 janvier 1995, pA33.
- NICKLIN, Julie L. (1994), "2 Roads to Restructuring: Northeastern U. Cuts Itself Down to Size", *The Chronicle of Higher Education*, vol 41, no 9, 26 octobre 1994, ppA39-40.
- PERLEY, James E. (1997), "Point of View: Tenure Remains Vital to Academic Freedom", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 30, 4 avril 1997, pA48.
- PIKE, Robert M. (1991), "Observations on the Prospects for a Private University Sector in Ontario", *Canadian Journal of Higher Education*, vol 21, no 2, 1991, pp1-27.
- POCH, Robert K. (1994), *Academic Freedom in American Higher Education: Rights, Responsibilities and Limitations. ERIC Digest*, Washington (D.C.), ERIC Clearinghouse on Higher Education, George Washington University, School of Education and Human Development, <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed366262.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed366262.html)>, 1994, 4p.
- RASMUSSEN, Jorgen Gulddahl (1995), "La gestion des universités danoises: Nouvelle législation et changements organisationnels", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol 7, no 3, novembre 1995, pp363-373.
- RATHS, David (1991), "Oregon's 'Artificial Depression': A Case Study in Cost-Cutting", *Change*, vol 23, no 6, novembre-décembre 1991, pp44-49.

- SCHMIDT, Peter (1997), "Rancor and Confusion Greet a Change in South Carolina's Budgeting System: State Plans to base Appropriation to Colleges on 'Performance Indicators'", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 30, 4 avril 1997, ppA26-A27.
- SCHMIDTLEIN, Frank A. et Alton L. TAYLOR (1996), "Responses of American Research Universities to Issues Posed by the Changing Environment of Higher Education", *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy*, vol 34, no 3, automne 1996, pp291-308.
- SKOLDBERG, Kaj (1991), "Strategic Changes in Swedish Higher Education", *Higher Education*, vol 21, no 4, janvier 1991, pp551-572.
- SNYDER, Thomas D., Charlene M. HOFFMAN et Claire M. GEDDES (1996), *Digest of Education Statistics, 1996*, Washington (D.C.), National Center for Education Statistics (ED), <<http://www.ed.gov/NCES/pubs/D96/index.html>>, 1996.
- SNYDER, Thomas D., dir. (1993), *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, Washington (DC), National Center for Education Statistics (ED), <<http://nces01.ed.gov/pubsearch/infopage.idc?cid=93442XXXXX>>, 1993, 153p.
- SNYDER, Thomas D. (1992), *Digest of Education Statistics, 1992*, Washington (DC), National Center for Education Statistics (ED), <<http://nces01.ed.gov/pubsearch/infopage.idc?cid=92097XXXXX>>, 1992.
- STROSNIDER, Kim (1997), "An Aggressive, For-Profit University Challenge Traditional College Nationwide: U. of Phoenix, Once Derided for Providing 'McEducation' Gains Respect and Attracts Students", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 39, 6 juin 1997, ppA32-A33.
- TJELDVOLL, Arild (1996), "Recent Developements in Scandinavia Higher Education", *International Higher Education*, no 6, <[http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/direct1/News6/text7.html](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/direct1/News6/text7.html)>, novembre 1996.
- TOOMBS, William et William TIERNEY (1992), *Meeting the Mandate: Renewing the College and Departmental Curriculum. ERIC Digest*, Washington (D.C.), ERIC Clearinghouse on Higher Education / George Washington Univ. School of Education and Human Development, 1992, 4p.
- WALKER, David (1997), "British Government Plans to End Free Tuition at Universities: A New Loan System Would Help Students to Pay the Fees", *The Chronicle of Higher Education*, vol 43, no 47, 1 août 1997, pA35.

## La restructuration des universités

---

WEAVER, John (1975), *President's Report in Response to the Governor's Request on Reducing the Scope of the University of Wisconsin System*, Madison, Wisconsin Univ. System, Board of Regents, 1975, 103p.

WEAVER, Tyler (1992), *Total Quality Management. ERIC Digest, Number 73*, Eugene (Oreg), ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1992, 3p.

WOLVERTON, Mimi (1993), *Total Quality Management in Higher Education: Latest Fad or Lasting Legacy?*, Arizona State University, Tempe Coll. of Education, <[http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed355900.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed355900.html)>, 1993, 8p, coll. "Policy Briefs of the Education Policy Studies Laboratory", no 93 01.

# TABLES DES MATIÈRES DES REVUES DÉPOUILLÉES ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

N.B.: Les tables des matières présentées ci-dessous sont sélectives, c'est-à-dire que nous n'avons retenu que les titres des articles nous apparaissant les plus pertinents dans le cadre de notre mandat de veille.

### *Change; the Magazine of Higher Learning, v 29, n 2, mars 1997.*

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Lazerson, Marvin	Who Owns Higher Education? The Changing Face of Governance.	10
Hersh, Richard H.	Internations and Perceptions: A National Survey of Public Attitudes Toward Liberal Arts Education.	16
Sacks, Peter	Standardized Testing: Meritocracy's Crooked Yardstick.	24
Childers, Mary	Lessons Learned From the National Video Diversity Project.	32

---

***Change; the Magazine of Higher Learning, v 29, n 1, janvier 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Gamson, Zelda F.	Higher Education and Rebuilding Civic Life.	10
Bensimon, Estela Mara & Soto, Marta	Can We Rebuild Civic Life Without a Multiracial University?	42
	Finding Proof in the Pudding: The Viability of Reform in Higher Education.	57

---

***Education, v 117, n 3, printemps 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Eddy, John Paul & Murphy, Stanley Douglas & Chandras, Kay V.	21st Century Leadership Practices Needed for Higher Education.	327
Dinmore, Ian	Interdisciplinary an Integrative Learning: An Imperative for Adult Education.	452
Eddy, John & Burnett, John & Murphy, Stanley	Technology Assisted Education.	478

---

***Education, v 117, n 2, hiver 1996.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Connell, Charles	The Northern Arizona University paradigm for distance learning where student interaction is paramount.	162
Levy, Samuel J.	Building outreach partnerships for Northern Arizona University's second century.	167
Wheeler, Candace & Batchelder, Ann & Hampshire, Mike	The instructional practices of televised distance education at Northern Arizona University.	172
Smith, Brien N. & Necessary, James R.	Assessing the computer literacy of undergraduate college students.	188

---

***Educational Evaluation and Policy Analysis, v 19, n 1, printemps 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Stecher, Brian M. & Klein, Steven P.	The Cost of Science Performance Assessment in Large-Scale Testing Programs.	1

---

## Tables des matières des revues dépouillées

---

### *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v 18, n 4, hiver 1996.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Singer J.D & Willett, J.B.	Methodological Issues in the Design of Longitudinal Research - Principles and Recommendations for a Quantitative Study of Teachers Careers	265
Stevenson D.L. & Baker D.P.	Does State Control of The Curriculum Matter - A Response To Westbury And Hsu	339
Westbury, I & Hsu, C.S.	Does State Control of The Curriculum Matter - A Response To Stevenson And Baker	343

---

### *Educational Management & Administration*, v 25, n 1, janvier 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Bottery, Mike & Wright, Nigel.	Impoverishing a Sense of Professionalism: Who's to Blame?	7

---

### *The Educational Record*, v 78, n 1, hiver 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Wertz, Richard D.	Big Business on Campus: Examining the Bottom Line.	18
Roady, Celia	UBIT Issues for Colleges and Universities.	25
Oblinger, Diana G.	High Tech Takes the High Road: New Players in Higher Education.	30
Sullivan, Eugene	Campus Technology Trends.	35

---

### *Higher Education*, v 33, n 1, janvier 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Harris, Geoff	Is job sharing worthwhile? A cost-benefit analysis in UK universities.	29
Sobral, Dejan T.	Improving learning skills: a self-help group approach.	39
Husbands, Christopher T.	Variations in students' evaluations of teachers' lecturing in different courses on which they lecture: a study at the London School of Economics and Political Science.	51
Birenbaum, Menucha	Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations.	71
Saroyan, Alenoush & Snell, Linda S.	Variations in lecturing styles.	85

---



## Tables des matières des revues dépouillées

---

### *Higher Education Policy*, v 10, n 1, mars 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Neave, Guy	Editorial: Theme: Givers, Receivers and Stakeholders.	1
Carr, Stuart C. & MacLachlan, Malcolm & Campbell, Danielle	Development through educational collaboration: facilitating social equity.	81

### *Higher Education Review*, v 29, n 2, printemps 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
	Editorial: Securing learning in higher education.	3
Robinson, Eric	Mass, continuing adult education: three questions for Dearing.	7
Robertson, David	The Learning Bank: rethinking the funding of relationships in British higher education.	17
MacNay, Ian	The Impact of the 1992 Research Assessment Exercise in English universities.	34
Farnham, David	Pay bargaining reform in UK higher education: an employer's agenda or negotiating for change?	44
Alper, Paul	Notes from North America: Who and what lies behind the Bell Curve and Combat pay.	67

### *International Journal of Technology Management*, v 13, n 2, 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
van de Kraats, A. H. & Thurlings, L. F. G.	A new approach towards strategic decision-taking in a multi-product innovative organization. Part I: the structure.	93
van der Kraats, A. H. & Thurlings, L. F. G.	A new approach towards strategic decision-taking in a multi-product innovative organization. Part II: the culture.	102
Chester, A. N.	Business culture and the practice of technology management.	120
Lin, Ming-ji James &	The research on the measurement of corporate technology capability.	133
Lopez-Eguilaz, M. J. & Perez, S.	The measurement of technology transfer: situation in Spain.	153
Sabourin, V. & Pinsonneault, I.	Strategic formation of competitive high technology clusters.	165
Baruch, Y.	High technology organization -- what it is, what it isn't.	179

***International Journal of Technology Management, v 13, n 1, 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Hinterhuber, Hans H.	Strategic cost management: preliminary lessons from European companies.	1
Fernandes, Elton & Valdiviezo, Luis E.	Total cost management of interdependent projects.	15
Scarf, P. A. & Christer, A. H.	Applications of capital replacement models with finite planning horizons.	25
Towill, Denis R.	The seamless supply chain - the predator's strategic advantage.	37
Stainer, Alan	Productivity and strategic management accounting.	57
Sihn, Wilfried & von Briel, Ralf	Process cost calculation in a fractal company.	68

***International Journal of Technology Management, v 12, n 7-8, 1996.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Coughlan, P. & Brady, E.	Evolution towards integrated product development in subsidiaries of multinational enterprises.	733
Nelson, C.W.	From free money to free market.	748
Boekholt, P.	Financing innovation in the post-subsidy era-public support mechanisms to mobilise finance for innovation.	760
Guild, P.D. & Bachher, J.S.	Equity investment decisions for technology based ventures.	787
Lang, J.W.	Strategic alliances between large and small high-tech firms (The small firm licensing option).	796
Jones, O. & Tang, N.	Networks for technology transfer: linking HEIs and SMFs.	820
Jolly, D. & Ramani, S.V.	Technology creation in the biotechnology sectors: the French connection.	830
Laamanen, T. & Autio, E.	Dominant dynamic complementarities and technology-motivated acquisitions of new, technology-based firms.	769

## Tables des matières des revues dépouillées

---

### *International Journal of Technology Management, v 12, n 5-6, 1996.*

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Gold, Bela	Changing patterns of Japanese participation in US industries.	501
Nakamura, Yoshiaki & Shibuya, Minoru	Japan's Technology Policy: as perceived through the research and development of Fifth Generation computer systems.	509
Bowonder, B. & Sarnot, S.L. & Miyake, T.	Competition in the global electronics display industry: strategies of major players.	551
Mathe, Herve & Dagi, Teo Forcht	Managing technology for the globalization of service operations.	577
Ayres, Robert U.	Creating industrial ecosystems: a viable management strategy.	608
Balachandra, R.	International technology transfer in small business: a new paradigm.	625
Zysman, John	Nations, institutions and technological development.	651
Geisler, Eliezer & Drago, William	International competitiveness, technology strategy and industry structure: the case of information technology.	679
Lamberton, Donald M.	Infrastructure: a nebulous and overworked concept.	696
Rosegger, Gerhard	Firm's information sources and the technology life cycle.	704
Badawy, Michael K.	A new paradigm for understanding management technology: a research agenda for 'technologists'.	717

---

### *Liberal Education, v 83, n 1, hiver 1997.*

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Lott, Charlotte E. & Michelmore, Christina W. & Wister, Joseph A.	Learning Through Service: A Faculty Perspective.	40
Gold, Peter	Faculty Collaboration For A New Curriculum.	46
	Fair Use Guidelines For Educational Multimedia. The Fair Use Guidelines for Educational Multimedia Development committee.	50

---

***Research in Higher Education, v 38, n 2, avril 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Schommer, Marlene & Walker, Kiersten	Epistemological Beliefs and Valuing School: Considerations for College Admissions and Retention.	173
Weissman, Julie & Silk, Elizabeth & Bulakowski, Carole	Assessing Developmental Education Policies.	187
Okunade, Albert A. & Berl, Robert L.	Determinants of Charitable Giving of Business School Alumni.	201
Brown, Kenneth H. & Heaney, Michael T.	A Note on Measuring the Economic Impact of Institutions of Higher Education.	229
Delaney, Anne Marie	Quality Assessment of Professional Degree Programs.	241

***Research in Higher Education, v 38, n 1, février 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Delaney, Anne Marie	The Role of Institutional Research in Higher Education: Enabling Researchers to Meet New Challenges.	1
Volkwein, James Fredericks & Malik, Shaukat M.	State Regulation and Administrative Flexibility at Public Universities.	17
Vander Putten, Jim & McLendon, Michael K. & Peterson, Marvin W.	Comparing Union and Nonunion Staff Perceptions of the Higher Education Work Environment.	131

***The Review of Higher Education, v 20, n 3, printemps 1997.***

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Geiger, Roger	Doctoral Education: The Short-Term Crisis Vs. Long-Term Challenge.	239
Gates, Gordon S.	Isomorphism, Homogeneity, and Rationalism in University Retrenchment.	253
Jones, Glen A. & Skolnik, Michael L.	Governing Boards in Canadian Universities.	277

## Tables des matières des revues dépouillées

---

### *Science and Public Policy*, v 23, n 5, octobre 1996.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Leydesdorff, Loet & Etzkowitz, Henry	Emergence of a Triple Helix of university-industry-government relations.	279
Geuna, Aldo	The participation of higher education institutions in European Union Framework Programmes.	287
Hicks, Diana & Katz, J. Sylvan	Hospitals: the hidden research system.	297
Svarc, Jadranka & Grubisic, Goran & Sokol, Suncana	Contract research as an indicator of science-industry co-operation in Croatia.	305

### *Scientometrics*, v 38, n 2, février 1997.

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Yitzhaki, M.	Variation in Informativity of Titles of Research Papers in Selected Humanities Journals: a Comparative Study.	219
van Dalen, H. P.	Measuring Giants and Dwarfs: Assessing the Quality of Economists.	231
Ugolini, Donatella & Parodi, S. & Santi, L.	Analysis of Publication Quality in a Cancer Research Institute.	265
Small, H.	Update on Science Mapping: Creating Large Document Spaces.	275
Haiqi, Zhang & Hong, Guo	Scientific Research Collaboration in China.	309
Braun, T. & Schubert, A. & Zsindely, S.	Nanoscience and Nanotechnology on the Balance.	321

**Scientometrics, v 38, n 1, janvier 1997.**

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Wouters, P. & Leydesdorff, L.	Introduction to Scientometrics.	3
Rip, A.	Qualitative Conditions of Scientometrics: The New Challenges.	7
Luukkonen, Terttu	Why has Latour's Theory of Citations been ignored by the Bibliometric Community? Discussion of Sociological Interpretations of Citation Analysis.	27
Wouters, P.	Citation Cycles and Peer Review Cycles.	39
Barre, R.	The European Perspective on S&T Indicators.	57
Cunningham, P.	The Evaluation of European Programmes and the Future of Scientometrics.	71
Van der Meulen, B. J. R.	The Use of S&T Indicators in Science Policy: Dutch Experiences and Theoretical Perspectives from Policy Analysis.	87
Schmoch, U.	Indicators and the Relations between Science and Technology.	103
Blauwhof, Gertrud	Mapping the Dynamics of Telephone Switching Devices.	117
Katz, J. S. & Hicks, Diana	Desktop Scientometrics.	141
Leydesdorff, L. & Van den Besselaar, P.	Scientometrics and Communication Theory: Towards Theoretically Informed Indicators.	155
Braun, T. & Schubert, A.	Dimensions of Scientometric Indicator Datafiles: World Science in 1990-1994.	175
van Raan, A. F. J.	Scientometrics: State-of-the-Art.	205

**Scientometrics, v 37, n 3, novembre 1996.**

<b>auteur</b>	<b>titre</b>	<b>page</b>
Hemlin, S. & Gustafsson, M.	Research Production in the Arts and Humanities. A Questionnaire Study of Factors Influencing Research Performance.	417
van Caulil, G.F. & Mombers, C.A.M. & van den Beemt, F.C.H.D.	Quantifying the Utilization of Research: The Difficulties and Two Models to Evaluate the Utilization of Research Results.	433
Prpic, Katarina	Scientific Fields and Eminent Scientists' Productivity Patterns and Factors.	445
Bourke, P. & Butler, Linda	Publication Types, Citation Rates and Evaluation.	473
Balaban, A.T.	How Should Citations to Articles in High- and Low-Impact Journals be Evaluated, or What is a Citation Worth?	495

---

# ***BULLETIN CIRST/ENVEX***

## **DOSSIERS DES ANCIENS NUMÉROS**

- no 1, nov. 1995:      **Les universités américaines sous la toise**
- Les universités et collèges américains en chiffres
  - Le classement NRC des programmes de doctorat aux États-Unis
- no 2, fév. 1996:      **Changements et résistance au changement dans les universités**
- Les universités canadiennes dans l'oeil du *Golbe and Mail*
  - Mesurer la résistance au changement dans l'enseignement supérieur
  - Statistiques sur la production de diplômes dans les universités québécoises (1974-1993)
- no 3, mai 1996:      **Mesurer la qualité de l'activité universitaire**
- Expériences étrangères et internationalisation d'un champ d'activité
  - Cerner la diversité des pratiques d'évaluation: quelques repères
  - Les indicateurs de performance
  - La Commission de vérification de l'évaluation des programmes de la CREPUQ
  - L'application de la loi 95 et les indicateurs de performance au Québec
  - La qualité d'un processus global d'évaluation: deux exemples
- no 4, août 1996:      **De la formation à la recherche au marché du travail: enquête auprès des diplômés de l'INRS**
- vol. 2, no 1, nov. 1996:      **L'enseignement supérieur à l'ère de la numérisation**
- Présence des universités sur l'autoroute de l'information
  - L'université virtuelle et la redéfinition des rôles dans l'enseignement supérieur
  - Les NTIC et la recherche
  - Vers une nouvelle pédagogie?
  - Pérorer la facture de l'informatique

---

vol 2, no 2, fév. 1997:

**Les NTIC dans le réseau universitaire québécois**

- Participation des universités au développement des NTIC
- L'intégration des NTIC dans les activités universitaires