NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript and are unavailable from the author or university. The manuscript was scanned as received.

382 & 415

This reproduction is the best copy available.

UMI®

Université d'Ottawa · University of Ottawa

Université d'Ottawa · University of Ottawa

FACULTÉ DE ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

Gilles POIRIER

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (éducation)

GRADE - DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

Le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion : le cas de quatre établissements du réseau de l'Université du Québec

P. Michaud

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

F. Adjaoud

R. Maclure

J-J. Moisset

M. Saint-Germain

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE AND POSTDOCTORAL STUDIES

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

LE PROCESSUS D'INNOVATION LIÉ AUX NOUVELLES PRATIQUES DE GESTION : LE CAS DE QUATRE ÉTABLISSEMENTS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

GILLES POIRIER

MAI 2004

Library and Archives Canada

Published Heritage Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et Archives Canada

Direction du Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 0-494-01750-3
Our file Notre référence
ISBN: 0-494-01750-3

NOTICE:
The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:
L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

© Gilles Poirier, Ottawa, Canada, 2004

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à deux personnes qui me sont très chères, ma compagne Monique P. Terjanian et mon père Raymond Poirier. À Monique, pour la remercier de la compréhension et de l'abnégation dont elle a fait preuve durant tout le temps qu'aient duré mes études doctorales, incluant celui consacré à cette recherche. À mon père, pour la fierté qu'il éprouverait s'il était encore parmi nous, lui qui n'a pas eu la chance de fréquenter l'école très longtemps.

REMERCIEMENTS

Je tiens en tout premier lieu à remercier le professeur Pierre Michaud, mon directeur de thèse, pour avoir cru en mon projet et m'avoir encouragé dans chacune des étapes de sa réalisation. Grâce à son appui, j'ai pu mener ce projet à terme.

Je remercie aussi le professeur Michel Saint-Germain, membre de mon comité de thèse, dont le jugement critique, les nombreuses remarques et suggestions pertinentes constituent un apport important à la thèse. Sa contribution m'a permis de grandement enrichir cette thèse à maints égards.

Je remercie les professeurs Fodil Adjaoud et Richard Maclure, tous deux de l'Université d'Ottawa, d'avoir accepté d'être examinateurs internes de la thèse, ainsi que le professeur Jean-Joseph Moisset, de l'Université Laval, pour son rôle à titre d'examinateur externe.

Je tiens à exprimer ma gratitude d'abord envers l'Université du Québec en Outaouais pour m'avoir accordé un congé de perfectionnement de deux ans en vue de me permettre de me consacrer entièrement à la rédaction de la thèse. Ensuite, envers mes collègues du département des sciences comptables pour la compréhension et la patience dont ils ont fait preuve à mon égard tout au long de mes études doctorales et de la rédaction de cette thèse. Un merci tout particulier à mon collègue Sylvain Durocher pour avoir pris le temps de lire de larges extraits de la thèse et de discuter avec moi certains de ses principaux enjeux. Ses remarques et réflexions constituent un apport positif.

En dernier lieu, je remercie les gestionnaires des universités de l'échantillon ainsi que les autres répondants de l'étude pour avoir accepté de participer à cette recherche. Sans leur concours ce projet n'aurait jamais pu voir le jour.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE ..... **i**
REMERCIEMENTS ..... **ii**
TABLE DES MATIÈRES ..... **iii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **x**
LISTE DES FIGURES ..... **xii**
LISTE DES ABRÉVIATIONS ..... **xiii**
RÉSUMÉ ..... **xiv**
INTRODUCTION **1**
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE **6**
1.1 Les changements dans les conditions d'opération des universités 7
1.1.1 Les pressions sociales en faveur d'une réforme du secteur public 8
1.1.2 Les actions réformatrices visant les organisations du secteur public 9
1.1.3 Les moyens adoptés par les gouvernements pour faire le suivi de leurs universités . 16
1.1.4 Les pressions sociales exercées sur les universités 21
1.1.4.1 Les pressions externes 22
1.1.4.2 Les pressions internes 23
1.1.5 Les nouveaux défis posés aux universités 26
1.1.6 Les conditions instigatrices du changement dans les organisations 27
1.1.6.1 Les conditions générales de changement 28
1.1.6.2 Les conditions de changement propres aux universités 29
1.1.7 Les mécanismes classiques de réponse au changement adoptés par les universités .. 30
1.2 Les nouveaux mécanismes de réponse proposés aux universités 36
1.2.1 La convenance théorique des nouvelles pratiques de gestion 37
1.2.2 Les nouvelles pratiques de gestion proposées aux universités 38
1.2.3 Le degré d'utilisation des nouvelles pratiques de gestion par les universités 39
1.2.4 Les retombées positives des nouvelles pratiques de gestion aux universités 44
1.3 La problématique de recherche 45
1.4 L'objectif et les questions de recherche 47
1.5 Les trois courants de recherche sur l'innovation 50

1.5.1 Le courant de recherche sur la diffusion d'innovations parmi les organisations (DI) 51
1.5.2 Le courant de recherche sur le degré d'innovation des organisations (IO) 52
1.5.3 Le courant de recherche sur le processus d'innovation dans les organisations (PI) .. 54
1.6 La justification de la recherche 56
1.7 La contribution de la recherche 58

CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL 61
2.1 La définition des termes 62
2.1.1 L'innovation comme objet 62
2.1.2 L'innovation comme processus 63
2.1.3 L'innovation comme résultat 64
2.1.4 La différence entre innovation technique et innovation administrative 64
2.1.5 La différence entre l'innovation et l'adaptation 65
2.1.6 L'université comme organisation 66
2.2 Un modèle théorique du processus d'innovation 67
2.2.1 La présentation du modèle théorique 67
2.2.2 La différence entre les termes adoption et implantation 71
2.2.3 Les phases, les périodes et les étapes 74
2.2.4 L'unité de référence, l'unité de réponse et l'unité d'analyse 74
2.3 Les théories du changement et du développement organisationnel 77
2.3.1 Les théories du cycle de vie 80
2.3.2 Les théories téléologiques 83
2.3.3 Les théories dialectiques 86
2.3.4 Les théories évolutionnistes 87
2.4 Les perspectives explicatives de choix d'innovations 91
2.4.1 La perspective du choix efficient 93
2.4.2 La perspective du choix forcé 95
2.4.3 La perspective de la mode 96
2.4.4 La perspective de la fantaisie 102
2.5 Les facteurs et acteurs qui influencent le processus d'innovation dans les organisations ... 104
2.5.1 Les acteurs 106

2.5.1.1 Les acteurs internes à l'organisation 106
2.5.1.1.1 Les caractéristiques individuelles 106
2.5.1.1.2 Les caractéristiques des groupes 111
2.5.1.2 Les acteurs externes à l'organisation 112
2.5.1.2.1 Les pouvoirs publics 112
2.5.1.2.2 Les organismes externes 116
2.5.1.3 Les rôles joués par les acteurs internes et externes 119
2.5.2 Les caractéristiques organisationnelles 120
2.5.3 Les caractéristiques environnementales 124
2.5.4 Les attributs des nouvelles pratiques de gestion 125
2.6 Les nouvelles pratiques de gestion 129
2.6.1 La comptabilité par activités (CPA) 129
2.6.2 La gestion par activités (GPA) 130
2.6.3 La gestion intégrale de la qualité (GIQ) 132
2.6.4 La réingénierie des processus (RP) 133
2.6.5 Les indicateurs de performance (IP) 135
2.6.6 Le tableau de bord équilibré (TBÉ) 136
2.6.7 L'analyse comparative (AC) 139
2.6.8 L'impartition (Imp.) 140
2.6.9 Sommaire des nouvelles pratiques de gestion 141
2.7 La recension des écrits 142
2.7.1 La comptabilité par activités (CPA) 143
2.7.2 La gestion par activités (GPA) 150
2.7.3 La gestion intégrale de la qualité (GIQ) 151
2.7.4 La réingénierie des processus (RP) 158
2.7.5 Les indicateurs de performance (IP) 163
2.7.6 Le tableau de bord équilibré (TBÉ) 166
2.7.7 L'analyse comparative (AC) 169
2.7.8 L'impartition (Imp.) 172
2.7.9 Sommaire de la recension des écrits 174
2.8 Sommaire du cadre conceptuel 180

CHAPITRE 3 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE 182
3.1 Le paradigme de la recherche qualitative 182
3.2 La pertinence de la démarche de la recherche qualitative 184
3.3 La théorisation ancrée 187
3.4 La démarche de recherche 189
3.5 Le protocole de recherche 190
3.5.1 Les critères de sélection des établissements universitaires 190
3.5.2 Les critères de sélection des répondants 191
3.5.3 Les répondants 192
3.5.3.1 Le groupe des gestionnaires 192
3.5.2.3 Le groupe de corroboration 195
3.5.4 Le recrutement des répondants 199
3.5.5 Le mode de cueillette des données 200
3.5.6 L'analyse des données 202
3.5.7 La présentation des résultats 204
3.5.8 Le type de théorie résultant de l'analyse des données 206
3.5.9 Le rôle et l'attitude du chercheur 207
3.6 Les mesures prises pour assurer la scientificité de l'étude 207
3.6.1 La crédibilité 208
3.6.2 La transposition 210
3.6.3 La fiabilité 211
3.6.4 La conformité des résultats 211

CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS 214
4.1 Le contexte de l'étude 214
4.1.1 Les acteurs internes 215
4.1.2 Les acteurs externes 223
4.1.2.1 Les pouvoirs publics 223
4.1.2.2 Les organismes externes 228
4.1.2.3 Les grandes universités 229
4.1.3 Les caractéristiques organisationnelles 231

4.1.3.1 La taille 232
4.1.3.2 La situation financière 233
4.1.3.3 L'enseignement 235
4.1.3.4 La recherche 235
4.1.3.5 La structure 235
4.1.3.6 Les relations avec le milieu 236
4.1.4 Les caractéristiques environnementales 237
4.1.4.1 Les régions 237
4.1.4.2 La clientèle étudiante 239
4.1.4.3 L'infrastructure de support 240
4.2 Les composantes du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion 242
4.2.1 La comptabilité par activités (CPA) 245
4.2.1.1 Université A 245
4.2.1.2 Université B 247
4.2.1.3 Université C 257
4.2.1.4 Université D 259
4.2.2 La gestion par activités (GPA) 268
4.2.2.1 Université B 268
4.2.2.2 Université C 269
4.2.2.3 Université D 270
4.2.3 La gestion intégrale de la qualité (GIQ) 271
4.2.3.1 Université C 271
4.2.4 La réingénierie des processus (RP) 280
4.2.4.1 La réingénierie initiée par l'UQSS 281
4.2.4.2 Les réingénieries initiées par les universités 294
4.2.4.2.1 Université A 296
4.2.4.2.2 Université B 303
4.2.4.2.3 Université C 312
4.2.4.2.3 Université D 317
4.2.5 Les indicateurs de performance (IP) 323
4.2.5.1 Les indicateurs de performance initiés par le MEQ 324

4.2.5.2 Les indicateurs de performance initiés par les universités 339
4.2.5.2.1 Université A 339
4.2.6 Le tableau de bord équilibré (TBÉ) 345
4.2.6.1 Université A 345
4.2.6.2 Université B 347
4.2.6.3 Université C 348
4.2.6.4 Université D 349
4.2.7 L'analyse comparative (AC) 350
4.2.7.1 Université A 350
4.2.7.2 Universités B, C et D 353
4.2.8 L'impartition (Imp.) 354
4.3 Sommaire des résultats et réponse aux questions de recherche 360
4.3.1 Les nouvelles pratiques de gestion implantées 360
4.3.2 Les acteurs agissant sur le processus d'innovation des universités 364
4.3.3 Les incidents déclencheurs des processus d'innovation dans les universités 377
4.3.4 Les raisons de choix des nouvelles pratiques de gestion par les universités 385
4.3.5 Les facteurs qui agissent sur le processus d'innovation dans les universités 389
4.3.5.1 Les facteurs spécifiques 389
4.3.5.2 Les facteurs généraux 390
4.3.5.2.1 Les caractéristiques individuelles 390
4.3.5.2.2 Les caractéristiques organisationnelles 391
4.3.5.2.3 Les caractéristiques environnementales 398
4.3.5.3 Les attributs des nouvelles pratiques de gestion 399
4.4 La modélisation des processus d'innovation liés aux nouvelles pratiques de gestion 403
4.5 Un modèle global du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités 414

CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION DES RÉSULTATS 424
5.1 Une vue d'ensemble du processus global d'innovation 425
5.2 Les éléments clés du processus global d'innovation 425
5.2.1 La phase de gestation 426

5.2.2 L'étape de sélection de l'innovation 429
5.2.3 La phase d'initiation 431
5.2.4 La phase d'implantation 436
5.3 Les propositions théoriques 438
5.3.1 La phase de gestation 438
5.3.2 L'étape de sélection de l'innovation 440
5.3.3 La phase d'initiation 442
5.3.4 La phase d'implantation 445
5.3.5 Le processus global d'innovation 445
5.3.6 Les conditions d'opération de la théorie ancrée 446

CONCLUSION 447
6.1 Le sommaire des résultats 448
6.2 La contribution de la recherche 450
6.2.1 La contribution théorique 450
6.2.2 La contribution méthodologique 453
6.2.3 La contribution pratique 454
6.3 Les avenues de recherche 455
6.4 La transposition à d'autres contextes 458
6.5 Les limites de la recherche 459

BIBLIOGRAPHIE 463

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Catégories de mesures classiques d'adaptation des universités 32
Tableau 1.2 Liste des nouvelles pratiques de gestion 38
Tableau 2.1 Familles des théories du changement et du développement organisationnel 78
Tableau 2.2 Perspectives théoriques expliquant l'adoption d'une innovation 92
Tableau 2.3 Les attributs d'une innovation et leur définition 126
Tableau 2.4 Les attributs des nouvelles pratiques de gestion 128
Tableau 2.5 Différences entre la RP et la GIQ 135
Tableau 2.6 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la CPA 149
Tableau 2.7 Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de la CPA 150
Tableau 2.8 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la GIQ 155
Tableau 2.9 Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de la GIQ 158
Tableau 2.10 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la RP 161
Tableau 2.11 Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de la RP 162
Tableau 2.12 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction des IP 165
Tableau 2.13 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction du TBÉ 168
Tableau 2.14 Liste des facteurs recensés affectant l'introduction du TBÉ 169
Tableau 2.15 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de l'AC 171
Tableau 2.16 Liste des facteurs affectant l'introduction de l'AC 172
Tableau 2.17 Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de l'Imp. 173
Tableau 2.18 Liste des facteurs affectant l'introduction de l'Imp. 174
Tableau 2.19 Synthèse des acteurs et des rôles recensés 175
Tableau 2.20 Synthèse des incidents recensés et des théories du changement 177
Tableau 2.21 Synthèse des raisons de choix recensées et des perspectives explicatives 178
Tableau 2.22 Synthèse des catégories de facteurs affectant le processus d'innovation 179
Tableau 3.1 Liste des répondants 198
Tableau 3.2 Liste des critères utilisés et techniques utilisées pour assurer la scientificité de l'étude 213
Tableau 4.1 Profil des gestionnaires 216
Tableau 4.2 Degré de connaissance des gestionnaires des nouvelles pratiques de gestion 220

Tableau 4.3 Voies de connaissance des gestionnaires des nouvelles pratiques de gestion 222
Tableau 4.4 Portrait des établissements universitaires sur quelques caractéristiques 232
Tableau 4.5 Liste préliminaire des nouvelles pratiques de gestion implantées 244
Tableau 4.6 Les composantes du processus d'innovation lié à la CPA – Université B 256
Tableau 4.7 Les composantes du processus d'innovation lié à la CPA – Université D 266
Tableau 4.8 Les composantes du processus d'innovation lié à la GIQ – Université D.....279
Tableau 4.9 Les composantes du processus d'innovation lié à la RP-UQSS – Universités A, B, C, D 292
Tableau 4.10 Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université A ..302
Tableau 4.11 Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université B...310
Tableau 4.12 Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université C...316
Tableau 4.13 Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université D ..322
Tableau 4.14 Les composantes du processus d'innovation liée aux IP du MEQ – Universités B, C, D 337
Tableau 4.15 Les composantes du processus d'innovation liée aux IP personnels – Université A 344
Tableau 4.16 Les composantes du processus d'innovation lié à l'Imp. – Universités A, B, C et D 359
Tableau 4.17 Liste des nouvelles pratiques de gestion implantées 362
Tableau 4.18 Synthèse des acteurs et des rôles observés lors du déroulement des processus d'innovation initiés de l'interne 366
Tableau 4.19 Synthèse des acteurs et des rôles observés lors du déroulement des processus d'innovation initiés de l'externe 373
Tableau 4.20 Synthèse des acteurs et des rôles observés 376
Tableau 4.21 Synthèse des incidents observés par pratique de gestion.....378
Tableau 4.22 Synthèse des incidents observés et des théories du changement 383
Tableau 4.23 Synthèse des raisons de choix observées par pratique de gestion 386
Tableau 4.24 Synthèse des raisons de choix observées et des perspectives explicatives.....388
Tableau 4.25 Synthèse des facteurs généraux observés classés par catégorie de facteurs.....401
Tableau 4.26 Comparaison des deux modèles génériques du processus d'innovation 416

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Les composantes du processus d'innovation dans les organisations 69
Figure 2.2 Le contexte de l'innovation administrative dans les organisations 105
Figure 2.3 Lien entre la CPA et la GPA 131
Figure 2.4 Lien qui existe entre les nouvelles pratiques de gestion 152
Figure 2.5 Schéma du cadre conceptuel autour duquel s'articule le processus d'innovation . 181
Figure 3.1 La démarche de recherche 190
Figure 4.1 L'évolution du processus d'innovation lié à la CPA – Université B 257
Figure 4.2 L'évolution du processus d'innovation lié à la CPA – Université D 267
Figure 4.3 L'évolution du processus d'innovation lié à la GIQ – Université C 280
Figure 4.4 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP-UQSS – Universités A, B, C, D 293
Figure 4.5 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université A 303
Figure 4.6 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université B 312
Figure 4.7 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université C 317
Figure 4.8 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université D 323
Figure 4.9 L'évolution du processus d'innovation lié aux IP du MEQ – Universités B, C, D 339
Figure 4.10 L'évolution du processus d'innovation lié aux IP personnels – Université A 345
Figure 4.11 L'évolution du processus d'innovation lié à l'Imp. – Universités A, D, C, D 360
Figure 4.12 Modèle illustrant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion lorsqu'il est initié par des acteurs internes à l'université 405
Figure 4.13 Modèle illustrant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion lorsqu'il est initié par des acteurs externes à l'université 411
Figure 4.14 Modèle global illustrant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratique de gestion dans les universités 423

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AC ..... Analyse comparative
CSE ..... Conseil supérieur de l'éducation
COUA ..... Conseil ontarien des affaires universitaires
CPA ..... Comptabilité par activités
É.-U. ..... États-Unis
GIQ ..... Gestion intégrale de la qualité
GPA ..... Gestion par activités
HEFC ..... Higher Education Funding Counsel
HEQC ..... Higher Education Quality Council
Imp. ..... Impartition
IP ..... Indicateurs de performance
MEQ ..... Ministère de l'Éducation du Québec
MIRP ..... Minnesota Innovation Research Program
NMP ..... Nouveau management public
OCDE ..... Organisation pour le commerce et le développement économique
QAA ..... Quality Assurance Agency
RP ..... Réingénierie des processus
R.-U. ..... Royaume-Uni
SCCHE ..... South Carolina Commission on Higher Education
TALDU ..... Teaching and Learning Development Unit
TBE ..... Tableau de bord équilibré
UQ ..... Université du Québec
UQSS ..... Siège social de l'Université du Québec

RÉSUMÉ

Dans le contexte social actuel d'appels en faveur de l'amélioration de la performance des organisations du secteur public et devant les retombées positives échues aux universités ayant déjà introduit certaines des nouvelles pratiques de gestion issues du secteur privé, il paraît alors légitime de vouloir savoir pourquoi ces nouvelles pratiques ne sont pas plus répandues dans le milieu de l'enseignement supérieur.

Le but de la recherche est de construire une théorie basée sur la méthodologie de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967) qui explique comment se déroule le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Plus spécifiquement, de savoir quelles nouvelles pratiques sont introduites, quels incidents déclenchent le processus d'innovation, sur quels motifs reposent les choix d'innovations, quels facteurs affectent le déroulement du processus et quels acteurs y interviennent. Les pratiques retenues sont la comptabilité par activités, la gestion par activités, la gestion intégrale de la qualité, la réingénierie des processus, les indicateurs de performance, le tableau de bord équilibré, l'analyse comparative et l'impartition. Pour étudier le processus d'innovation lié à ces pratiques, le cadre conceptuel est formé des théories du changement et du développement organisationnel de Van de Ven et Poole (1995), des perspectives explicatives de choix d'innovations de Abrahamson (1991) et des catégories de facteurs et d'acteurs suggérées par la littérature. L'étude porte sur quatre établissements du réseau de l'Université du Québec et l'échantillon compte des gestionnaires universitaires ainsi que des représentants du système d'enseignement supérieur québécois.

Les résultats de la recherche montrent un faible taux d'implantation par les universités des huit pratiques de gestion. Les quelques implantations observées se situent surtout du côté des services administratifs. Les incidents déclencheurs du changement font entrer en jeu l'action de moteurs des théories évolutionnistes et téléologiques lorsque le processus d'innovation est initié par des acteurs internes, et dialectiques lorsqu'il l'est par des acteurs externes. À l'interne, les résultats indiquent qu'il n'y a pas d'acteurs prépondérants à agir comme initiateur du processus, alors qu'à l'externe, seuls le ministère de l'Éducation et l'Université du Québec ont le pouvoir d'initier un tel processus dans les universités. S'agissant des raisons de choix des nouvelles pratiques de gestion, les résultats pointent en direction de la prédominance de la perspective du choix efficient, sauf dans les cas où les universités se voient contraintes d'adopter une pratique particulière. Dans ces derniers cas, la pratique imposée reflète la perspective du choix forcé. La recherche identifie nombre de facteurs et d'acteurs à affecter le processus d'innovation au cours de ses différents moments temporels. Les objectifs visés par l'innovation et le domaine d'application prévu influencent les catégories d'acteurs qui réagissent à son introduction en plus du moteur de réaction qui les anime. L'analyse des données a mené à la construction de deux modèles génériques du processus d'innovation selon qu'il est initié par des acteurs internes ou externes à l'université. La similarité de ces deux modèles favorisa leur regroupement en un modèle global, comprenant quatre moments temporels qui ont la particularité de survenir de manière linéaire et séquentielle, et d'être fonctionnellement distincts.

La principale contribution théorique de la recherche est la formulation d'une théorie substantive sous forme de propositions théoriques et illustrée par un modèle global. La recherche précise aussi les conditions sous lesquelles la théorie s'applique. Finalement, la recherche offre plusieurs suggestions pour faciliter le déroulement des moments temporels du processus d'innovation dans les universités.

INTRODUCTION

Plusieurs grands thèmes ont dominé les débats sociaux entourant les systèmes d'enseignement supérieur des pays membres de l'Organisation pour le commerce et le développement économique (OCDE) durant la dernière décennie. Parmi ces thèmes, on retrouve les questionnements à propos de : 1) l'efficience des opérations universitaires en regard aux coûts des échecs et des abandons, ainsi que les raisons qui expliquent les coûts croissants des études et de la recherche universitaires, 2) la qualité des gestionnaires, la valeur de leurs procédés de gestion, la capacité et le désir des établissements de procéder aux changements qui s'imposent, 3) le bien-fondé de certains services offerts, dont les services à la communauté, et 4) les stratégies d'allocation des ressources à l'intérieur des universités [OCDE, 1990; Conseil ontarien des affaires universitaires (COAU), 1994a; Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1996)].

Alors que les réponses à ces thèmes varient en fonction des pays, une solution adoptée par plusieurs d'entre eux fut la mise sur pied de systèmes de mesure de la performance universitaire et d'octroi de fonds liés à cette performance afin d'orienter le comportement et les réalisations des universités vers les buts visés (COAU, 1994a). Alexander (2000) recense et documente l'existence de tels systèmes dans huit pays européens, 27 états américains et deux provinces canadiennes, l'Alberta et l'Ontario. La province de Québec n'échappe pas non plus à cette nouvelle tendance. En effet, dans sa *Nouvelle politique québécoise de financement des universités* pour l'année 2000-2001, le ministère de l'Éducation du Québec lie l'obtention de fonds additionnels de la part des universités québécoises à la conclusion et à la réalisation d'ententes de performance.

Selon Layzell (1998), le développement d'indicateurs de performance et de mesures des résultats pour évaluer l'efficacité et l'efficience des opérations universitaires, se fonde sur le désir accru de la part des gouvernements d'accroître l'imputabilité des universités et se situe à l'intérieur d'une nouvelle rationalité économique basée sur le contrôle des dépenses, le déficit zéro et celle « de faire plus avec moins ». Cet appel à la rationalité économique n'est pas limité au seul secteur de l'enseignement supérieur. En fait, il représente la logique fondamentale sur laquelle s'appuient les gouvernements pour restructurer tout le secteur public, notamment en introduisant de nouvelles pratiques de gestion dans les organisations publiques (Peters, 1992).

Birnbaum (2000) remarque que ce n'est pas la première fois que les établissements universitaires sont sous pression pour devenir plus efficaces et plus efficients. En réponse à cette emphase occasionnelle sur la performance, il reconnaît que plusieurs universités ont tenté au cours des dernières décennies, volontairement ou obligatoirement, d'adopter de nouvelles pratiques de gestion initialement conçues pour répondre aux besoins des entreprises du monde des affaires ou des agences gouvernementales. En s'appuyant sur les travaux de Pascale (1990), Birnbaum note que les chercheurs de l'administration scolaire ont documenté plus de deux douzaines d'innovations managériales qui furent proposées au secteur de l'enseignement supérieur entre 1950 et 1990, dont les plus connues sont sans doute la Gestion par objectifs (GPO), la Rationalisation des choix budgétaires (RCB) et le Budget à base zéro (BBZ).

Depuis les années 1980, le monde des affaires a développé d'autres outils de gestion en vue d'améliorer la performance des organisations de ce secteur d'activité. Parmi ces nouveaux outils, on retrouve la méthode du coût de revient par activités, la gestion par activités, la gestion intégrale de la qualité, la réingénierie des processus, les indicateurs de performance, le tableau

de bord équilibré, l'analyse comparative et l'impartition. La recension des écrits a permis de constater que, dans l'ensemble, ces nouvelles pratiques de gestion sont peu utilisées dans le milieu de l'enseignement supérieur et que leur taux d'adoption varie énormément d'une pratique à l'autre. Ce faible taux d'utilisation paraît surprenant compte tenu des retombées positives échues aux différentes universités ayant déjà introduit certaines de ces pratiques. Globalement, les principaux résultats rapportés dans la littérature témoignent essentiellement d'une amélioration de leur performance, de changements culturels profonds parmi les membres de la communauté universitaire en regard à la gestion de la chose universitaire, d'une meilleure orientation stratégique et d'améliorations dans la prise de décision et la gestion des coûts (Anderson et Papinchak, 2001; Cropper et Cook, 2000; Goddard et Ooi, 1998; Guskin, 1994; Mitchell, 1996, Seymour, 1993; Swonger et Mead, 1998; Tang et Zairi, 1998).

Dans le contexte social actuel d'appels en faveur de l'amélioration de la performance des organisations du secteur public et devant de telles retombées positives, il paraît alors légitime de vouloir savoir pourquoi ces nouvelles pratiques de gestion ne sont pas plus répandues dans le milieu de l'enseignement supérieur. Il est possible de répondre à cette interrogation en la situant dans l'un ou l'autre des trois grands courants de recherche sur l'innovation : 1) la diffusion d'innovations parmi les organisations, 2) le degré d'innovation des organisations, et 3) le processus d'innovation au sein des organisations. On a choisi de ranger cette recherche dans le troisième courant, soit celui sur le processus d'innovation. Le but de la présente étude est de construire une théorie substantive par le biais de la méthodologie de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967), qui explique comment se déroule le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Plus précisément, nous visons à décrire ce processus

en termes de moments temporels, en précisant la fonction et la séquence de chacun de ces moments, et en termes de facteurs et d'acteurs qui agissent durant ces moments, en spécifiant les moteurs de changement et les perspectives de choix d'innovations qui résultent de l'interaction des facteurs et des acteurs. Les cinq grands ensembles descriptifs que sont les moments temporels, les facteurs, les acteurs, les moteurs de changement et les perspectives explicatives de choix, constituent ce que l'on appelle dans cette recherche les composantes du processus d'innovation. En examinant le contenu et les relations qui existent entre ces composantes, on espère ainsi pouvoir offrir une explication plus complète de pourquoi les nouvelles pratiques de gestion ne jouissent que d'un faible taux de popularité au sein des établissements universitaires.

La revue de la documentation permet de constater qu'aucun auteur ne s'est spécifiquement penché sur l'examen des éléments constitutifs du processus d'innovation administrative au sein des universités. Des auteurs tels Small (1994) et Getz *et al.* (1997), se sont intéressés aux incidents déclencheurs du changement administratif, mais de manière indirecte et sans pouvoir préciser exactement la nature des pressions en faveur d'un changement de cette nature. Small (1994) a bien abordé le sujet des acteurs qui initient le processus de changement administratif, mais n'a pas examiné quels acteurs agissent sur la décision d'adoption ou de rejet ni lesquels sont actifs au cours du déroulement du processus. Finalement, d'autres auteurs ont centré leurs efforts sur les retombées des nouvelles pratiques de gestion échues aux universités adoptantes et sur les difficultés liées à leur introduction (Anderson et Papinchak, 2001; Cropper et Cook, 2000; Goddard et Ooi, 1998; Guskin, 1994; Mitchell, 1996; Seymour, 1993; Swonger et Mead, 1998; Tang et Zairi, 1998). Par contre, peu d'entre eux se sont intéressés aux raisons motivant l'adoption de ces pratiques par les universités.

La présente recherche se démarque des études antérieures conduites dans les établissements universitaires sur au moins deux aspects. D'abord, elle porte sur les composantes du processus d'innovation et leur contenu respectif, plutôt que de se limiter à une seule composante ou à une seule dimension de ces composantes. Elle se distingue aussi par l'utilisation d'une approche qualitative plutôt que quantitative, en vue d'une identification plus riche des dimensions des composantes du processus d'innovation. Un tel portrait est justifié, si non souhaitable, car aucune étude n'a examiné les composantes d'un tel processus dans les universités lorsque les innovations concernent de nouvelles pratiques de gestion empruntées de l'extérieur.

La thèse se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre sert à introduire la problématique de recherche, à préciser l'objectif et les questions de recherche, et à exposer le contexte plus global dans lequel s'inscrit l'étude. Le cadre conceptuel est développé au chapitre deux et se divise en deux parties. Dans la première, on définit les concepts et les théories nécessaires pour répondre aux questions de recherche en plus de présenter les catégories de facteurs et d'acteurs qui influencent le processus d'innovation. Dans la seconde, on introduit chacune des nouvelles pratiques de gestion retenues pour cette étude et on fait le point sur la recension des écrits. Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée et le devis de recherche. La présentation et l'analyse des résultats concernant les composantes du processus d'innovation de chacune des nouvelles pratiques de gestion dans les universités fait l'objet du chapitre quatre. La discussion des résultats, les recommandations et les hypothèses théoriques relatives à la théorie que l'on développe, sont réservées pour le chapitre cinq. Finalement, la conclusion expose la synthèse des résultats, fait état de la contribution et des limites de l'étude, et propose quelques avenues de recherche future.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Vouloir examiner le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités laisse présupposer l'existence d'au moins deux enjeux à propos du milieu universitaire. Le premier a trait à l'à propos d'un changement dans leurs modes de gestion et le second, à la pertinence pour ces établissements d'adopter les nouvelles pratiques de gestion issues du monde des affaires qui leurs sont actuellement proposées.

Présenté sous sa forme interrogative, le premier enjeu se traduit par la question : « Pourquoi à la base les universités devraient-elles changer leurs modes de gestion ? ». Cette première question entraîne les questions subsidiaires suivantes : « Quelles conditions amèneraient les universités à agir de la sorte ? Quels mécanismes de changement adoptent-elles dans de pareilles circonstances ? ». Le second enjeu soulève la question : « Si les universités décident de faire un changement en cette matière, pourquoi devraient-elles adopter les nouvelles pratiques de gestion qui leurs sont proposées ? ». Cette deuxième question entraîne à son tour la question subsidiaire : « En quoi ces nouvelles pratiques conviennent-elles aux universités ? ». Il est important de poser ces questions et d'y répondre car on ne peut légitimement considérer les enjeux qu'elles sous-tendent comme des faits admis ou avérés ni les poser comme prémisses à la recherche. Le but du présent chapitre est donc d'établir le mérite de ces deux enjeux et, ce faisant, de dégager la problématique et les questions de recherche qui en découlent.

Le chapitre est structuré comme suit. La section 1.1 vise à établir l'à propos d'un changement dans les modes de gestion des universités en fondant cet enjeu sur les modifications survenues dans leurs conditions d'opération. Le but de la section 1.2 est d'expliquer la pertinence pour les universités de considérer adopter les nouvelles pratiques de gestion qui leurs sont proposées. La problématique de recherche qui découle de ces deux enjeux est énoncée à la section 1.3. L'objectif et les questions de recherche sont présentés à la section 1.4. Les trois courants de recherche sur l'innovation sont brièvement abordés à la section 1.5 afin de montrer dans quel courant se situe cette étude. Finalement, ce chapitre se termine par la justification de la recherche (section 1.6) et sa contribution (section 1.7).

1.1 Les changements dans les conditions d'opération des universités

Pour établir le caractère opportun d'un changement dans les modes de gestion des universités, on fonde la discussion sur sept idées maîtresses s'enchaînant successivement l'une à la suite de l'autre. La section 1.1.1 expose la première idée qui est celle des pressions sociales exercées sur les gouvernements en faveur d'une réforme de leur secteur public. On voit ensuite, à la section 1.1.2, que ces pressions entraînent avec elles de nouvelles exigences en matière de gestion des organisations du secteur public et, qu'en vue d'y répondre, les gouvernements ont déjà adopté diverses actions visant à réformer la gestion de ces organisations. Dans le cadre de ces actions réformatrices, les moyens adoptés par les gouvernements pour faire le suivi de leurs universités sont introduits à la section 1.1.3. Aux sections 1.1.4 et 1.1.5 respectivement, on explique que les universités subissent aussi des pressions sociales en faveur d'un certain questionnement et que ces pressions leur posent de nouveaux défis. Les situations généralement instigatrices du changement dans les organisations sont examinées à la section 1.1.6. Finalement, les

mécanismes de réponse actuellement adoptés par les universités pour répondre à ces situations sont présentés dans la section 1.1.7. Par ces arguments, on espère ainsi convaincre de la pertinence pour les universités de considérer l'adoption de pratiques de gestion plus modernes.

1.1.1 Les pressions sociales en faveur d'une réforme du secteur public

Il est juste de dire que les gouvernements des pays industrialisés, incluant ceux du Canada et de ses provinces, tel qu'on le verra plus loin, subissent depuis quelques années des pressions sociales pour réformer leur secteur public et que ce vent de réforme a mené à l'adoption de principes de gestion conformes à la nouvelle vision du rôle du secteur public. En effet, les observateurs de la scène publique internationale (Alexander, 2000; Guthrie *et al.*, 1999; Lapsley, 1999; Shand, 1998) s'entendent pour dire que les grands objectifs de consolidation fiscale, d'amélioration de la performance et de réduction des dépenses du secteur public comptent parmi les défis majeurs que doivent relever la plupart des gouvernements des pays Membres de l'OCDE depuis le début des années 1990. À cause de la grande variété de facteurs explicatifs ayant exercé des pressions pour une réforme de la gestion du secteur public que recensèrent ces auteurs et, conséquemment, de la difficulté de généraliser, on se limite à présenter les facteurs les plus communs à l'ensemble de ces pays.

Parmi ces facteurs, on retrouve les questions fondamentales soulevées à propos de la capacité financière des pays à soutenir un secteur public important et les interrogations à propos de la « valeur pour l'argent » et des coûts des services offerts. Comme deuxième facteur, on compte le désir largement répandu de limiter la croissance du secteur public et même d'en réduire la taille, en faisant en sorte que les demandes pour de nouveaux services et des dépenses

additionnelles soient satisfaites par des réductions proportionnelles ailleurs. Le troisième facteur est la conviction émergente que la grande taille du secteur public est en soi une entrave à sa bonne gestion et à sa capacité de s'adapter à de nouveaux défis. Finalement, les pressions exercées sur le trésor public découlant du vieillissement de la population, en particulier au niveau des pensions de vieillesse et des coûts des soins de santé, pressions résultant aussi des besoins de renouveler les infrastructures publiques, de diminuer le niveau d'endettement et, tout dernièrement, des exigences accrues de sécurité et de protection de la population, représentent le quatrième facteur commun. Chapeautant tous ces facteurs, il y a la vision générale que les niveaux de taxation sont trop élevés. Les défis qui se posent maintenant au secteur public sont donc de « faire plus avec moins », de « valeur pour l'argent » tout en préservant un niveau élevé de qualité.

1.1.2 Les actions réformatrices visant les organisations du secteur public

Pour atteindre les grands objectifs de consolidation fiscale, d'amélioration de la performance et de réduction des dépenses du secteur public, ces pays ont adopté et adapté, conformément à leur contexte, culture, histoire et priorités nationales spécifiques, diverses stratégies ou actions réformatrices que l'on a tendance aujourd'hui à regrouper sous le vocable général de « Nouveau management public »[1] (NMP). Hood (1991, 1995) voit le NMP comme comprenant deux dimensions majeures : 1) l'emphase mise sur la notion d'imputabilité, et 2) la réduction de l'écart ou des différences entre les modes de gestion du secteur public et ceux du secteur privé.

Dans le cadre du mouvement du NMP qui s'est progressivement instauré dans les pays Membres de l'OCDE, le Canada n'y faisant pas exception comme on le verra plus loin, l'emphase mise

sur l'imputabilité et son corollaire, la reddition de comptes, veut que l'on passe d'une forme de responsabilité axée essentiellement sur le contrôle des ressources, à une responsabilité orientée vers l'atteinte des résultats, d'une part, et tournée vers les besoins des bénéficiaires, d'autre part. La notion de responsabilité orientée vers l'atteinte des résultats exige que les organisations du secteur public précisent leur mission, la traduise en buts et en objectifs mesurables, et se dotent d'indicateurs de mesure et d'évaluation des résultats. La notion de responsabilité tournée vers les bénéficiaires veut que ces mêmes organisations identifient qui sont les bénéficiaires ou clients de leurs services, quels sont leurs besoins et comment mieux y répondre. Selon Voyer (2000), on vit donc actuellement un changement radical d'optique des orientations de gestion où l'accent est nettement mis sur les résultats et les bénéficiaires. Selon cet auteur, les organisations du secteur public s'éloignent présentement de la gestion traditionnelle des ressources et des moyens (les entrées) pour aller vers celle des activités (le processus) et surtout vers la gestion des résultats (les sorties) en visant les effets directs des interventions sur la clientèle.

En ce qui a trait aux actions réformatrices du secteur public en vue de réduire l'écart de ses modes de gestion d'avec ceux du secteur privé, Shand (1998) les divise en deux groupes : les changements systémiques et les changements substantifs. Les changements *systémiques* concernent les modifications apportées aux processus budgétaires visant à obtenir un meilleur contrôle des dépenses, à améliorer la performance des programmes et à accroître l'imputabilité des gestionnaires du secteur public. Les changements *substantifs* consistent en des décisions politiques de consolidation fiscale prises pour réduire ou restreindre le niveau des dépenses publiques et d'endettement.

---

[1] L'expression anglaise est « New Public Management ».

Parmi les principales améliorations ou innovations *systémiques* apportées au processus budgétaire de ces pays et signalées par les auteurs (Guthrie *et al.*, 1999; Shand, 1998), mentionnons : 1) la responsabilisation accrue des gestionnaires, accompagnée du développement d'indicateurs de performance financiers et non financiers, et de mesures des réalisations, 2) la flexibilité dans la gestion des budgets (par exemple, la possibilité de reporter tout ou partie des fonds non dépensés d'une année à l'exercice suivant et de transférer des fonds d'un poste budgétaire à un autre), 3) le remplacement du contrôle budgétaire et de la vérification externe de fin d'année détaillée et *ex ante* de chacun des postes budgétaires par un système de contrôle orienté vers la vérification de la performance et l'évaluation des résultats, 4) l'emploi de mécanismes du marché dont les plus communément utilisés sont la facturation des services à l'utilisateur (tant interne qu'externe), le recours à la sous-traitance, le financement et la gestion conjointe public/privé d'infrastructures, la privatisation de certains services ou la création de corporations publiques pour l'exploitation des richesses naturelles, et 5) l'adoption de la comptabilité d'exercice[2] et de la comptabilité « générationnelle »[3].

Jusqu'en 1990, Shand (1998) observe que dans les pays Membres de l'OCDE, la consolidation fiscale se centrait sur la réduction générale et le plus souvent transversale des subsides et des dépenses d'opération des gouvernements. Les efforts récents pour attaquer la composante

---

[2] D'après Shand (1998 : 77), la comptabilité d'exercice permet d'incorporer plusieurs enjeux à long terme dans le processus budgétaire. Premièrement, les dépenses sont reconnues lorsque encourues plutôt que lorsqu'elles sont payées. Il en résulte que les dépenses qui s'accumulent et qui ne sont pas payables immédiatement sont quand même enregistrées comme des dépenses de l'exercice pour montrer les coûts totaux des ressources utilisées. Deuxièmement, tous les actifs sont évalués et inscrits aux livres afin d'attirer l'attention sur la gestion et le maintien de leur valeur. Troisièmement, les dettes sont aussi enregistrées aux livres et reportées dans les états financiers. Ceci permet de reconnaître les courus à payer reliés, par exemple, aux fonds de pension.

[3] La comptabilité générationnelle fut développée afin d'estimer ce que différentes générations paieraient en impôts et recevraient en bénéfices leur vie durant compte tenu des politiques actuelles, l'objectif étant de se concentrer ainsi sur les questions d'équité inter-générations (Shand, 1998 : 77-78).

structurelle des déficits budgétaires consistent aujourd'hui en des actions substantives beaucoup plus ciblées. Comme mesures *substantives*, il dénote la réduction de la part des gouvernements centraux des transferts de paiements à des niveaux inférieurs de gouvernement, notamment en santé et en éducation ou encore du transfert de responsabilités sans transfert correspondant des fonds, le gel ou la réduction du nombre de postes dans la fonction publique et la réduction des dépenses dans plusieurs programmes : subsides à l'industrie et à l'agriculture, contributions à la recherche et au développement, fonds affectés au développement régional.

Globalement, on constate donc que pour contrôler leurs coûts et réduire leurs déficits des services publics, l'action des gouvernements s'est plutôt centrée du côté de la réduction de la croissance des dépenses et de la restructuration des services que de celui de l'augmentation des recettes fiscales. Concernant les finances publiques, on semble faire face à des conditions structurelles lourdes : la majeure partie du budget de ces États est déjà engagée dans des activités récurrentes de sorte que leur marge de manœuvre est mince. Quant aux contribuables, ils ne semblent plus prêts à accepter de supporter d'autres hausses d'impôts aussi noble soit la cause, la tendance étant même vers la baisse.

Emboîtant le pas au NMP, le gouvernement du Canada a promulgué une loi en 1984 visant à améliorer la direction, le processus de contrôle et de reddition de comptes des sociétés d'État fédérales (Voyer, 2000). Il semble que le Livre blanc du gouvernement fédéral sur le projet de Fonction publique 2000 intitulé *Le renouvellement de la fonction publique du Canada*, déposé en décembre 1990, soit le projet déterminant. Ce document indique la nécessité de modifier fondamentalement la structure et la gestion de la fonction publique, de façon à préparer les

fonctionnaires fédéraux pour le 21^{e} siècle et de leur permettre de fonctionner efficacement dans un contexte de restrictions permanentes. Voyer (2000) affirme que par la suite, plusieurs travaux ont guidé les organismes gouvernementaux dans l'utilisation d'indicateurs de performance dont les travaux de Santé Canada sur les indicateurs globaux de santé et les consignes à l'intention des hôpitaux issus du Conseil canadien d'agrément des services de santé, pour ne nommer que ceux-là. À ces travaux on peut ajouter les nombreuses publications du Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. Par exemple, dans la série *Faire plus avec l'argent des contribuables*, on retrouve divers documents dont *Rendre l'organisation plus efficiente* (1993), *Le gouvernement fédéral en tant que 'partenaire' : Les étapes d'une collaboration réussie* (1995), *L'évaluation sous la direction d'un facilitateur : Guide d'assurance qualité* (1995) et *Faire ou faire faire* (1997). En 1993, le gouvernement fédéral créait un poste de dirigeant principal de l'informatique au Conseil du trésor et, sous sa direction, on a publié un *Plan directeur pour le renouvellement des services gouvernementaux à l'aide des technologies de l'information* qui met l'accent sur la réingénierie des processus en ayant recours aux nouvelles technologies de l'information (Paquin et Tremblay, 1997). Plusieurs autres expériences de réingénierie sont aussi en cours dans la fonction publique du Canada, notamment à Citoyenneté et Immigration Canada, au ministère du Développement des ressources humaines (programmes de la sécurité du revenu) et à Statistique Canada (Ingstrup, 1995). Tout dernièrement, le document intitulé *Des résultats pour les Canadiens et les Canadiennes - Un cadre de gestion pour le gouvernement du Canada*, présente un programme devant orienter les gestionnaires de la fonction publique fédérale. L'« accent sur les citoyens » et l'engagement de la prestation de services « centrés sur les citoyens » sont des éléments centraux de ce programme de gestion.

Ensemble, les publications du gouvernement fédéral abordent la majorité des objectifs chers au NMP que sont l'efficacité, l'efficience, l'impartition, la qualité, les indicateurs de performance et le service axé sur les besoins des citoyens plutôt que sur ceux des gestionnaires. Pour réaliser ces objectifs, ces publications suggèrent aux organismes publics d'adopter plusieurs des pratiques modernes de gestion dont la gestion intégrale de la qualité, la réingénierie des processus et l'impartition.

Parmi les provinces canadiennes, on retrouve autant de différences de degré que de format dans l'application de l'esprit et de la lettre du NMP que ce qui fut observé parmi les pays Membres de l'OCDE. En vue de responsabiliser davantage l'ensemble de leur secteur public respectif, certaines provinces ont adopté des lois à cet effet comme le *Government Accountability Act* de l'Alberta, le *Provincial Financial Act* de la Nouvelle-Écosse et la *Loi 1999 sur la protection des contribuables* et la *Loi 1999 sur l'équilibre budgétaire* en Ontario. D'autres provinces ont emboîté le pas en choisissant à la place d'intégrer ce renouveau administratif à l'intérieur d'un Plan d'affaires ou d'un Plan stratégique (par ex., l'Ile du Prince-Édouard). Au Québec, le *projet de loi no 82* portant sur la gestion gouvernementale, déposé en novembre 1999, est en continuité avec la volonté de plus en plus manifeste du gouvernement de cette province de s'engager dans la gestion axée sur les résultats et, la même année, la publication du *Rapport annuel 1998-1999* du Vérificateur général du Québec précise les attentes gouvernementales à l'égard de la gestion par les résultats et les conditions favorables à son implantation. Ces lois, publications et plans d'affaires nous portent à croire que le virage vers l'imputabilité et l'obligation de rendre compte des organismes du secteur public est fortement amorcé au Canada et dans ses provinces.

En somme, tout en reconnaissant qu'il y a diversité d'approches et d'emphases dans ces pays, Shand (1998) estime que la tendance générale des changements *systémiques* semble s'orienter vers un système de gestion budgétaire imprégné des schèmes de pensée et pratiques de gestion du monde des affaires de même que des concepts du Nouveau Management Public, alors que les changements *substantifs* cherchent à s'attaquer à la structure même des déficits budgétaires et à limiter les niveaux d'endettement. Globalement, ces mesures traduisent dans ces pays un éventail de philosophies politiques allant d'une vision minimaliste du rôle de l'État (comme au Royaume-Uni et aux États-Unis), à celle où la consolidation fiscale est vue comme partie d'un mouvement réformiste beaucoup plus global visant à défendre et à améliorer la performance du secteur public, en d'autres mots, de préserver l'État social en le réformant (on peut ranger le Canada et ses provinces dans cette catégorie). Guthrie *et al.* (1999) sont aussi d'accord pour dire qu'il existe une activité considérable dans le domaine de la réforme du secteur public dans les pays Membres de l'OCDE, mais ils observent que le type et le degré d'activité varient significativement d'un pays à l'autre. Ceci leur fait dire qu'il faut tempérer quelque peu les prétentions que l'on retrouve trop facilement dans la littérature sur le NMP à l'effet qu'il a engendré un changement universel de paradigme dans les organisations du secteur public en plus d'avoir instauré un nouvel ordre international doté d'une vision managériale convergente de la chose publique. Guthrie *et al.* (1999) concluent que le NMP est quelque chose qui est visé par la majorité de ces pays mais qui ne sera pas nécessairement atteint dans sa forme la plus pure et, comme le concept de « démocratie », le NMP jouit parfois d'un statut plus idéaliste que réaliste. Nonobstant cette dernière réserve, les nombreux faits cités, actions posées et arguments avancés dans cette section permettent de croire que l'esprit du NMP est présent et manifeste, à divers degrés, dans les provinces canadiennes et que ces mesures budgétaires et administratives ne sont

pas sans influencer les gouvernements dans le choix des moyens pour faire le suivi de l'enseignement supérieur tel qu'on le verra dans la prochaine section.

1.1.3 Les moyens adoptés par les gouvernements pour faire le suivi de leurs universités

Alors qu'au niveau international les réponses aux objectifs communs d'amélioration de la performance des universités varient en fonction des pays, une solution souvent adoptée par plusieurs d'entre eux fut la mise sur pied de systèmes de mesure de la performance universitaire et d'octroi partiel de fonds liés à cette performance afin d'orienter le comportement et les réalisations des universités vers les buts visés (Burke et Modarresi, 2000). Dans sa recension des écrits sur le sujet, Alexander (2000) recense et documente l'existence de tels systèmes dans huit pays européens et 27 états américains. Stensaker (1998) explique comment, durant les années 1980 à 1990, le ministère de l'Éducation de la Norvège lança plusieurs réformes en réponse à la croissance de la clientèle et des déficits financiers des universités. Parmi ces réformes, il mentionne l'introduction d'un nouveau système budgétaire accompagné d'indicateurs de performance, d'un système de planification orienté vers les résultats et d'un système d'évaluation de la qualité. Au Canada, on retrouve des systèmes de mesure de la performance en Alberta (Barnetson, 1999; Crespo, 1999), en Colombie-Britannique (Crespo, 1999), en Ontario (Gilbert, 1999) et au Québec (MEQ, 2000a, 2000b, 2001). La brève présentation qui suit de chacun des systèmes provinciaux est largement inspirée des informations tirées de ces auteurs.

En Alberta, le gouvernement provincial proposait, en octobre 1994, des objectifs nouveaux de développement pour l'enseignement supérieur et des stratégies pour les atteindre dans un

document intitulé *New Directions for Adult Learning in Alberta.* Cet énoncé de politique vise plusieurs objectifs dont une plus grande imputabilité des établissements d'enseignement supérieur. Vingt-quatre stratégies furent mises de l'avant pour atteindre ces objectifs. Une de ces stratégies mentionnait que le financement aux établissements allait récompenser la performance dans l'atteinte des objectifs. À cette fin, le gouvernement albertain publia, en 1995, *A Proposed Performance-based Funding Mechanism for Alberta's Post-secondary Education System.* Selon ce document, le financement comprendrait deux parties, soit une subvention générale de fonctionnement et des enveloppes liées à la performance en lien avec les objectifs du système. Pour allouer ces enveloppes, l'Alberta mit sur pied un système d'indicateurs de performance pour l'ensemble de son secteur d'enseignement post-secondaire dans le respect toutefois des missions, rôles et objectifs spécifiques de chacun des niveaux d'enseignement que renferme ce secteur. Le système comprend neuf indicateurs en tout : cinq concernent la composante enseignement et sont utilisés par tous les établissements, incluant les universités, alors que quatre concernent la composante recherche et s'appliquent uniquement aux universités. Ce système d'indicateurs de performance est conçu pour mesurer et récompenser les progrès des établissements vers la réalisation des objectifs globaux fixés par le gouvernement.

Dans un récent énoncé de politique *Charting a New Course* du Ministry of Education, Skills and Training (1996) de la Colombie-Britannique, le gouvernement propose une vision des objectifs globaux et des stratégies quant au futur du secteur des collèges, instituts et agences de cette province. Parmi les objectifs globaux proposés pour ce système, on note celui de l'imputabilité des établissements. En vue d'assurer une plus grande imputabilité, ce document annonce la création d'un système d'indicateurs de performance établi, comme en Alberta, en collaboration

avec tous les partenaires du secteur de l'enseignement. Il est affirmé aussi que, dans le futur, une partie du budget serait lié à la performance des établissements. Toutefois, à ce jour, le financement public des universités n'est pas encore lié à la performance.

Il existe des signes indiquant que le gouvernement de l'Ontario veut suivre les traces de celui de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Québec, tel qu'on le verra plus loin. Il y a d'abord les nombreuses requêtes gouvernementales antérieures adressées aux universités ontariennes à l'effet qu'elles établissent elles-mêmes des indicateurs de performance et ce que firent plusieurs d'entre elles. Notons aussi l'acceptation récente de trois indicateurs par le ministère de la Formation, des Universités et des Collèges, et par le Conseil ontarien des universités. Ces trois indicateurs furent initiés en 1999 et comprennent : 1) le taux de diplomation de la cohorte 1990, 2) le taux d'embauche des gradués de 1996, et 3) le taux de défaut de remboursement du *Ontario Student Assistance Program Loans* pour les étudiants deux ans après leur graduation. Il existe aussi quelques indications à l'effet que le gouvernement révise les enveloppes de financement réservées au renouvellement des membres du corps professoral et des immobilisations. La révision voudrait qu'à l'avenir ces enveloppes soient basées sur le mérite des universités. Globalement, ces éléments sont des preuves que le gouvernement de l'Ontario commence, d'une part, à fixer des objectifs globaux au système universitaire et, d'autre part, modèle son système de financement de manière à inciter les universités à réaliser les objectifs qu'il leur fixe.

La province de Québec s'inscrit aussi dans cette nouvelle tendance depuis 2000. En effet, dans sa *Nouvelle politique québécoise de financement des universités* pour l'année 2000-2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2000c) lie l'obtention de fonds additionnels de la

part des universités québécoises à la conclusion préalable, en 2000-2001, d'un contrat de performance entre le ministre et chaque établissement d'enseignement universitaire, et à sa réalisation au cours des années subséquentes. Le contrat de performance traduit l'engagement de l'établissement à l'égard de différents aspects de son activité et met en évidence le fait que les sommes réinvesties n'aient pas pour but de résorber son déficit d'opération du fonds de fonctionnement. Les éléments du contrat de performance comprennent : 1) un plan de réussite académique faisant état de la situation actuelle, des moyens à mettre en oeuvre pour améliorer la situation, principalement en ce qui a trait aux taux de diplomation et aux cibles visées, 2) un diagnostic sur l'état de formation et les changements proposés pour assurer la qualité de la formation et l'efficience dans l'utilisation des ressources, 3) un diagnostic sur l'efficience dans la gestion - notamment le coût de l'administration, la productivité du personnel enseignant et non-enseignant, et les coûts de l'enseignement incluant des éléments permettant la comparaison avec d'autres universités comparables, au Québec ou ailleurs - accompagné, le cas échéant, des mesures envisagées pour améliorer la situation, et 4) l'identification des projets à réaliser et les résultats prévus en matière d'accès aux études, de placement étudiant, de recherche et de réponses aux besoins d'excellence. À l'égard de chacune des composantes du contrat de performance, chaque établissement doit se fixer des objectifs précis, des cibles convenues dans le temps et se donner des indicateurs.

Gilbert (1999) soutient qu'au Canada, la tendance dans la politique gouvernementale d'exiger une plus grande imputabilité n'est pas restreinte aux gouvernements provinciaux. En effet, il mentionne que le gouvernement fédéral aurait notifié que tout accroissement dans les paiements de transfert en éducation aux provinces et, possiblement, dans le financement de la recherche

universitaire par les organismes subventionnaires fédéraux, serait dorénavant lié à des indicateurs de sortie.

Suivant Layzell (1998) et Kells (1990), les motivations pour introduire des indicateurs de performance dans les pays Membres de l'OCDE se fondent sur le souci des autorités pour la sélectivité dans la répartition des ressources étatiques, l'efficience, l'efficacité, la justification de l'investissement des deniers publics et se situe à l'intérieur d'une nouvelle rationalité économique basée sur le contrôle des dépenses, le déficit zéro, de « faire plus avec moins » et de « valeur pour l'argent ». Cet appel à la rationalité économique n'est pas limité au seul secteur de l'enseignement. En fait, il représente la logique fondamentale sur laquelle s'appuient les gouvernements pour restructurer tout le secteur public, notamment en tentant d'introduire de nouvelles techniques, méthodes ou pratiques de gestion (Peters, 1992).

En plus de ce désir d'imputabilité et d'efficience accrue, un autre moteur derrière les réformes de l'enseignement supérieur résulte, d'après Cutt *et al.* (1993), d'une perte de confiance envers le modèle autorégulateur de financement et de gouvernance universitaire pour lequel, essentiellement, on donnait des ressources aux universités et l'autonomie nécessaire de les utiliser comme bon leur semblait. Comme autre motif gouvernemental justifiant l'implantation d'indicateurs, Pollitt (1990) avance, pour le Royaume-Uni, la croyance que les universités de ce pays ne sont pas assez harmonisées avec les besoins du secteur privé de l'économie. Dans l'ensemble des pays Membres de l'OCDE on assiste donc présentement à la création de rapports plus étroits d'interdépendance entre orientation, performance, gestion et financement des établissements.

Au total, cette variété de politiques d'intrusion représente un changement fondamental dans la relation entre les gouvernements et l'enseignement supérieur. La nature de cette relation évolua d'une situation de surveillance à une situation d'engagement actif. Ceci représente un changement important où, tout en respectant l'autonomie académique et administrative des universités, le gouvernement intervient de plus en plus directement dans le système d'enseignement supérieur en vue d'assurer une plus grande efficience économique, la qualité des sorties, l'accès aux étudiants et l'imputabilité. Dans un monde plus concurrentiel, les gouvernements scrutent attentivement le progrès global et la performance des universités. De leur côté, on s'attend à ce qu'elles se fassent concurrence pour des ressources additionnelles, concurrence basée sur des objectifs prédéterminés de performance établis par l'État. Dans ce genre de système basé sur la performance, la responsabilité pour l'amélioration repose sur les établissements individuels (Alexander, 2000). Ce dernier point soulève alors la question des moyens employés par les gestionnaires universitaires pour faire face aux changements qui surviennent dans leurs conditions d'opération. Ces moyens sont examinés dans la section 1.1.7.

1.1.4 Les pressions sociales exercées sur les universités

Les pressions sociales en faveur d'une réforme du secteur public et les actions réformatrices prônées par les gouvernements ne sont pas sans exercer des pressions sur les activités du secteur universitaire et susciter plusieurs questionnements à leur propos.

1.1.4.1 Les pressions externes

Des pressions externes[4] exprimées en termes d'attentes et de doutes s'exercent de plus en plus sur les gestionnaires universitaires, compte tenu de l'ampleur du budget qui leur est consacré. Ces attentes et ces doutes s'exercent d'abord sur les résultats atteints, notamment la qualité des programmes et de la formation dispensée; sur la pertinence et le bien-fondé de certains services dont les services à la collectivité, de même que sur la pertinence, les coûts et la valeur de certaines activités de recherche dans les universités; sur l'efficience des opérations en regard aux coûts des échecs et des abandons, et sur les raisons qui expliquent les coûts croissants des études et de la recherche; sur l'engagement des universités envers leur mission; sur la qualité des gestionnaires et de leur gestion, et sur le manque de transparence de certaines administrations universitaires; sur l'efficacité et l'efficience des procédés de gestion ainsi que sur la capacité et le désir des établissements de procéder aux réaménagements qui s'imposent; sur les liens et l'équilibre entre l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité; sur la volonté d'accroître la différenciation des établissements universitaires; sur la tâche, le rendement, le comportement et les conditions de travail des professeurs; et, finalement, sur l'engagement réel des étudiants et les efforts qu'ils mettent à compléter leurs études dans des délais raisonnables. Ces nombreux questionnements traduisent plusieurs insatisfactions et inquiétudes de la part de la société. C'est donc dans ce contexte que les représentants de la société demandent à présent

---

[4] Les pressions externes et internes exercées sur les universités qui sont citées dans ce texte, sont celles que l'on retrouve dans un document publié par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), *Le financement des universités* (Avril 1996). Même si ces arguments s'adressent aux universités québécoises, des inquiétudes similaires furent exprimées dans d'autres provinces canadiennes : rapport de la University Education Review Commission. Décembre 1993. *Post-secondary education in Manitoba: Doing things differently*; rapport du Nova Scotia Council on Higher Education. Octobre 1994. *Critical choices: The Nova Scotia university system at a crossroads*, Green Paper on Higher Education, An Overview; Conseil ontarien des affaires universitaires. Juin 1995. *Advisory memorandum 95-III, Resource allocation for Ontario university*. L'étude de Michael (1995) fait ressortir des inquiétudes semblables parmi les établissements d'enseignement post-secondaire en Alberta.

l'adoption de budgets universitaires de manière à obtenir une claire détermination des objectifs, des mesures d'efficacité, des coûts et de valeur des leurs activités (COAU, 1994b).

De l'avis de Cutt *et al.* (1993), grâce à leurs états financiers vérifiés et à leur reportage à une variété d'autorités provinciales, les universités offrent déjà une information suffisante sur l'utilisation qu'elles font des deniers publics et montrent qu'elles se conforment aux statuts et règlements. Là où ces auteurs reconnaissent qu'il faut apporter une certaine amélioration, c'est de passer d'un niveau d'imputabilité axé sur la conformité aux règles et sur le contrôle des ressources, à un niveau d'imputabilité orienté vers l'atteinte des résultats et la satisfaction des bénéficiaires. C'est à ce second niveau que les universités doivent démontrer à la société qu'elles réalisent effectivement les buts et les objectifs qu'elles prétendent poursuivre en enseignement, en recherche et en services à la collectivité et, qu'en plus, elles le font de la manière la plus efficiente possible compte tenu de leurs circonstances particulières. À ces pressions externes, il faut ajouter le fait que des universités corporatives et à but lucratif commencent à émerger comme des concurrents sérieux de l'enseignement supérieur (Mowday, 1997), de même que des firmes de consultants se montrent de plus en plus comme des concurrents sérieux aux chercheurs universitaires (Abrahamson, 1996; Huey, 1993). Ces changements, observés notamment aux États-Unis, rendent les universités encore plus dépendantes des fonds publics au moment où la compétition pour ces fonds s'est intensifiée (Hambrick, 1994).

1.1.4.2 Les pressions internes

Tout en tentant de répondre aux attentes de la société, les universités doivent composer avec des

pressions internes, telles la mise à jour constante des connaissances et des programmes; la manière et le lieu où s'exerceront les activités d'enseignement et d'apprentissage; l'amélioration des ressources matérielles face au développement scientifique et technologique; les exigences croissantes des agents économiques, notamment des entreprises et corporations professionnelles, en ce qui concerne la qualité, la diversité et la permanence de la formation; la conciliation difficile du maintien des objectifs d'accessibilité avec la volonté de contrôler les coûts; la nécessité de soutenir l'exercice de toutes les fonctions essentielles de l'université; et le mouvement de rationalisation des dépenses avec la difficulté de concilier les intérêts, souvent divergents, des divers groupes qui composent la communauté universitaire au moment d'affecter les ressources financières. À ces pressions s'ajoutent la stabilisation, dans certains cas la réduction, de l'effectif étudiant et leur inquiétude face à la menace constante d'une augmentation de leurs droits de scolarité. Les exigences changeantes et croissantes du marché du travail et d'une clientèle étudiante diversifiée, la prolifération du savoir, l'émergence de nouveaux champs disciplinaires et de nouvelles spécialités à l'intérieur des disciplines actuelles, bref toutes ces pressions du côté de la demande ne sont pas sans compliquer les choix que doit faire l'université contemporaine.

Sur la scène internationale, le COAU (1994a), suite à son examen des mécanismes de financement des pays Membres de l'OCDE, conclut qu'il se dégage un certain nombre de thèmes communs qui ont dominé les débats sociaux entourant les systèmes d'enseignement supérieur de ces pays durant la dernière décennie. Ces thèmes incluent : 1) un besoin universellement perçu d'augmenter l'obligation de rendre compte de la part des universités, 2) un besoin largement reconnu de rendre les universités plus sensibles aux politiques

gouvernementales, 3) un souci de qualité, notamment de l'enseignement, 4) un souci d'équilibre entre les activités de recherche et d'enseignement, 5) une interrogation quant à la valeur et à la pertinence de certaines activités de recherche, 6) un désir d'une différenciation plus prononcée entre les universités, et 7) un souci à propos des enjeux d'accessibilité aux études et d'équité sociale.

En somme, toutes ces pressions, attentes et demandes, autant externes qu'internes, adressées à l'université contemporaine devraient créer un certain consensus parmi les observateurs de la scène académique autour de l'idée que l'enseignement supérieur vit présentement une période différente de ce qu'il a connu jusqu'à maintenant dans son histoire. Par contre, il est aussi légitime de croire que les gens ne sont pas tous nécessairement d'accord pour dire que les choses sont différentes de ce qu'elles ont déjà été auparavant pour ce secteur d'activité. Par exemple, plusieurs personnes du milieu universitaire peuvent considérer que les difficultés financières actuelles, aussi profondes soient-elles, ne sont que temporaires et peuvent être gérées en adoptant les mêmes mesures substantives de coupures budgétaires internes et de lobbying vigoureux auprès des bailleurs de fonds jusqu'à ce que le redressement inévitable survienne (Ewell, 1993). Toutefois, la grande majorité des arguments déjà avancés suggère le contraire.

En vue d'ajouter un certain fondement empirique à la thèse de la permanence du changement au sein de ce secteur, Luby (1996) mena des entrevues auprès de cadres intermédiaires et supérieurs d'établissements universitaires du Royaume-Uni. Il trouva que ces derniers estiment, à la quasi-unanimité, que l'université d'aujourd'hui oeuvre dans un monde plus complexe qu'avant, que les gestionnaires de son étude empruntent plusieurs des arguments déjà énoncés plus haut pour

décrire cette complexité et que la complexité engendre de l'incertitude au niveau de la planification et de la gestion de leur établissement respectif. Les résultats de l'étude de Michael (1995) conduite auprès d'établissements post-secondaire (universités, collèges et instituts de technologie) de l'Alberta indiquent que tous les établissements de cette province, sans égard à leur localisation, âge, taille ou secteur d'activité, expérimentent à peu près le même degré d'inquiétude face à ce que cet auteur appelle les « préoccupations environnementales ». Ces découvertes semblent confirmer que les temps pour l'enseignement supérieur ont aussi changé, qu'ils sont aujourd'hui plus complexes et incertains qu'avant et qu'ils traduisent la nécessité d'améliorer la gestion, ce dernier thème étant repris par d'autres auteurs (Mayor et Tanguiane, 2000; Renner, 1995; Zemsky et Massy, 1995).

1.1.5 Les nouveaux défis posés aux universités

Les pressions sociales exercées sur le système d'enseignement supérieur, les actions réformatrices introduites dans les organisations du secteur public et les moyens adoptés par les gouvernements pour faire le suivi de leurs universités, posent de nouveaux défis à l'université contemporaine. En effet, Renner (1995) avance que la limite des ressources financières crée un défi financier sur les moyens de financement, obligeant l'université à diversifier ses sources de financement ou à effectuer un repli sur soi. Il soutient aussi que l'implication plus grande des étudiants, des professeurs et de la population, altère la nature de l'université et lui pose un nouveau défi académique sur la vision des fins à atteindre. Finalement, que la responsabilité de maximiser les résultats, l'efficacité et l'efficience, sans porter préjudice à la qualité des services offerts, résulte en un défi administratif sur l'allocation interne des ressources et les décisions à prendre.

En résumé, on a vu jusqu'ici que depuis plus d'une décennie les orientations que prennent les gouvernements des pays Membres de l'OCDE sont largement guidées par des objectifs de consolidation fiscale, d'amélioration de la performance et de réduction des dépenses du secteur public. Pour atteindre ces objectifs, ces pays adoptent graduellement diverses stratégies systémiques et substantives inspirées des schèmes de pensée et modes de gestion du Nouveau Management Public. En plus de changer la nature de la relation université-gouvernement, ce vent de réforme touchant le secteur public provoque aussi un regard scrutateur de la part de tous les groupes d'intérêt, exerçant ainsi des pressions externes et internes sur les universités et leur posant par le fait même de nouveaux défis. Tous ces éléments sont autant de témoignages pour reconnaître que les universités font face à des changements dans leurs conditions d'opération.

Cependant, dire qu'un problème est posé aux universités par le changement des conditions de leur système d'action ne signifie pas qu'on puisse en conclure qu'elles vont nécessairement y répondre par un changement particulier ou même par un changement. Plutôt, ce qu'il s'agit de savoir, c'est à partir de quel degré et dans quelles conditions, des tensions qui avaient, jusque-là, pour conséquence de renforcer le système d'action existant peuvent désormais provoquer son éclatement et mener au changement. Et, une fois le changement initié, de savoir quels genres de mécanismes adoptent les universités pour s'ajuster à leurs nouvelles conditions d'opération. C'est à ces deux interrogations que l'on tente de répondre dans la section qui suit.

1.1.6 Les conditions instigatrices du changement dans les organisations

Le but de cette section est de voir quelles tensions ou conditions font éclater le système d'action des organisations, en général, et celui des universités, en particulier, au point de les inciter à

entreprendre un changement.

1.1.6.1 Les conditions générales de changement

Plusieurs chercheurs se sont intéressé à la problématique générale de ce qui, à l'origine, déclenche le changement dans les organisations. Parmi ceux-ci, Hussein (1981) avance que le processus de changement est initié lorsque l'organisation expérimente un « écart de performance », qu'il définit comme une discordance entre les niveaux de satisfaction désirés et ceux réalisés. Bourgeois (1984) affirme que les innovations peuvent naître lorsque l'organisation voit une « opportunité » qui nécessite une nouvelle approche. Wilson (1963 : 25) commente que les organisations ne sont susceptibles d'innover à moins qu'il n'y ait une « crise – un changement extrême des conditions pour lequel il n'existe pas de réponse programmée » (traduction libre). Meyer (1982 : 515) réfère aux surprises inopportunes comme à des « chocs » et les définit comme « des perturbations transitoires dont l'occurrence est difficile à prévoir et dont les impacts...sont perturbateurs et potentiellement hostiles » (traduction libre). Poole et Van de Ven (1989 : 637) attribuent aussi le déclenchement du changement à des chocs où « les gens initient l'action lorsqu'ils atteignent leur limite d'insatisfaction ou sont au seuil d'une opportunité » (traduction libre). Le changement peut également naître lorsque survient une menace ou un défi externe non anticipé dont, par exemple, une nouvelle exigence gouvernementale placée sur les organisations suite à un accident, un scandale ou à une crise financière (Marcus et Weber, 1989). Pour sa part, Damanpour (1991) avance que les entreprises adoptent des innovations administratives pour améliorer leur performance ou l'efficacité de leurs opérations. Selon Bjørnenak (1997), dans les études qui mettent l'emphase sur la diffusion

d'innovations comptables[5], le changement est vu comme une conséquence d'impératifs économiques. Finalement, les organisations peuvent adopter des innovations en vue de paraître plus légitimes et se conformer à des pressions normatives institutionnelles (Di Maggio et Powell, 1983).

1.1.6.2 Les conditions de changement propres aux universités

En enseignement supérieur, il ne nous a pas été possible de retracer d'études qui traitent directement et spécifiquement de l'origine et de la nature des incidents de changement dans ce milieu. Cependant, deux études fournissent quelques indications à cet effet.

Dans le cadre d'un questionnement sur le degré d'innovation d'établissements d'enseignement supérieur américains, les résultats de l'étude de Getz *et al.* (1997) suggèrent que les considérations financières ne semblent pas être, à elles seules, un incitatif suffisant pour déclencher le changement administratif. Plus près de nous, Small (1994) a conduit une étude similaire parmi des établissements d'enseignement supérieur canadiens. Quoique ce ne soit pas l'objet de son étude, il reconnaît tout de même que les pressions externes sont un incitatif majeur pour des actions de réforme, sans toutefois préciser la nature de ces pressions.

En somme, la section 1.1.6 fait ressortir que le stimulus pour changer le système d'action d'une organisation peut aussi bien lui être interne qu'externe, et qu'il est principalement attribuable à la présence d'un incident disruptif qui se manifeste sous la forme d'un écart de performance, d'une crise, d'un choc, d'une menace ou d'une opportunité. Toutefois, la double question de

---

[5] Il cite à cet égard les études de Sorter *et al.* (1996), Comisky et Groves (1972) et Johnson et Kaplan (1987).

l'origine des incidents déclencheurs du changement en enseignement supérieur et de la forme sous laquelle ils se manifestent demeure entière. De plus, il importe de reconnaître à ce stade-ci que si des incidents disruptifs déclenchent le changement, les universités peuvent y répondre autant par l'adoption de mécanismes d'adaptation que d'innovation. C'est vers l'examen de ces types de mécanismes de réponse adoptés par les universités que l'on se tourne maintenant.

1.1.7. Les mécanismes classiques de réponse au changement adoptés par les universités

Pour répondre aux changements dans leurs conditions d'opération et faire face aux nouveaux défis qui les guettent, les universités peuvent puiser à l'intérieur de deux grandes catégories de mécanismes classiques de réponse : des mécanismes d'adaptation et des mécanismes d'innovation. Le but de cette section est de voir quels genres de mécanismes elles adoptent dans de telles circonstances.

Small (1994) entrepris une étude auprès d'universités canadiennes dans le but d'explorer l'étendue avec laquelle ces établissements expérimentent le changement et d'en apprendre plus sur les phénomènes de réforme et de réponse. Small attribue un sens précis aux termes « réforme » et « réponse ». Le terme *réforme* implique un changement significatif de politique ou de direction visant à corriger une déficience perçue ou un mauvais alignement. La *réforme* est donc quelque chose que quelqu'un *veuille faire* en réplique à un ensemble de valeurs et a, en ce sens, une perspective volontariste. Quant au terme *réponse*, Small considère que c'est quelque chose que quelqu'un *doive faire* en réaction à la situation, lui attribuant ainsi une perspective déterministe. Pour les fins de son étude, la notion de réforme fut définie comme un changement significatif, confiant le soin aux répondants de décider quel type de changement,

dans leur esprit, était « significatif » ce qui, en un sens, laisse beaucoup de place à interprétation. À partir des résultats de son étude, Small (1994) conclut que dans les universités canadiennes, les réformes sont plus passibles de survenir de manière marginale ou à la pièce plutôt que holistique, qu'elles sont modestes par nature et dépendent considérablement des leaders institutionnels, et que tout changement semble, en apparence, être planifié. Il reconnaît que les pressions externes sont un incitatif majeur pour la réforme et que ceci soulève des doutes quant à savoir si les innovations dans les domaines listés sont bien des *réformes* mues par l'intentionnalité (perspective volontariste) ou ne sont pas plutôt des *réponses* déterminées par les conditions de l'environnement social, financier et politique (perspective déterministe).

Aux États-Unis, Chabotar et Honan (1990) se sont interrogés sur les mesures que peuvent adopter les universités de ce pays dans leur recherche d'un nouvel équilibre budgétaire. Ils présentent l'ensemble de ces mesures dans un tableau que nous reproduisons ci-après (tableau 1.1). L'originalité de leur tableau réside dans le triple fait qu'il : 1) regroupe les différentes mesures en deux catégories (Accroître les revenus et Réduire les dépenses), 2) distingue, à l'intérieur de chacune de ces deux catégories, les mesures jugées les plus efficaces par les répondants de celles jugées les moins efficaces, et 3) établit un lien de correspondance entre les mesures de chacune des deux catégories et les perspectives stratégique et tactique. Précisons que le tableau de Chabotar et Honan reflète l'opinion qu'ont des cadres supérieurs d'universités américaines quant à la valeur intrinsèque des mesures de chaque catégorie. Les gestionnaires d'universités d'autres pays peuvent avoir des avis différents.

Tableau 1.1

Catégories de mesures classiques d'adaptation des universités

Mesures	Perspective stratégique	Perspective tactique
Catégorie 1 : Accroître les revenus		
a) Mesures jugées les plus efficaces :	• Redéfinir la mission selon les tendances courantes. • Ajouter de nouveaux programmes générateurs de revenus. • Actualiser les programmes existants. • Accroître le support/aide financière venant de la communauté. • Accroître le nombre de cours offerts le soir et aux adultes.	• Accroître les droits de scolarité et/ou les autres frais afférents. • Accroître le recrutement d'étudiants. • Accroître le taux de rétention des étudiants. • Accroître le nombre d'étudiants. • Accroître les efforts de relations publiques. • Accroître les efforts de prêts et bourses.
b) Mesures jugées les moins efficaces :	• Ajouter de nouveaux programmes professionnels. •Améliorer les relations avec les gens d'affaires locaux. • Mettre sur pied des conférences, séminaires, ateliers de travail, etc.	• Réduire les droits de scolarité pour recruter de nouveaux étudiants. • Réduire les frais afférents pour recruter de nouveaux étudiants.
Catégorie 2 : Réduire les dépenses		
a) Mesures jugées les plus efficaces :	• Éliminer les programmes non rentables.	• Mettre à pied des professeurs. • Réduire le nombre de professeurs. • Accroître la taille des classes. • Accroître les contrôles budgétaires. • Implanter des programmes d'économie d'énergie.
b) Mesures jugées les moins efficaces :	• Réduire les programmes sportifs. • Réduire les services à la collectivité.	• Mettre à pied du personnel de direction. • Réduire le nombre d'étudiants. • Réduire l'entretien des bâtiments. • Réduire les salaires. • Réduire le recrutement d'étudiants.

Tiré et traduit de Chabotar, K. J., et J. P. Honan. 1990 : 32.

Selon Chabotar et Honan (1990), la perspective stratégique est centrée sur la mission. Cette perspective examine les fonctions critiques d'une organisation et s'interroge pour savoir comment ces fonctions peuvent être élargies ou réduites. L'ajout ou l'élimination de facultés ou de programmes, le changement des priorités d'une faculté, la décision de centrer les ressources

sur l'enseignement plutôt que sur la recherche, sont tous des exemples de mesures de la perspective stratégique. Parce qu'elle débouche sur la philosophie de base d'une organisation, la perspective stratégique requiert un temps et des efforts considérables pour l'obtention d'un consensus autour des choix d'objectifs à atteindre et de leurs mesures de réalisation, ainsi que l'élaboration de leur plan de mise en oeuvre.

Pour sa part, la perspective tactique cherche plutôt les meilleurs moyens pour réaliser la mission définie au cours de la démarche stratégique. Elle s'efforce d'obtenir de nouvelles ressources pour réaliser la mission de l'établissement ou de faire un usage plus efficient des ressources actuelles. La recherche d'une efficience accrue peut exiger, par exemple, des coupures de programmes ou de personnel et l'utilisation, le cas échéant, de la capacité excédentaire par le recrutement de nouveaux étudiants ou l'extension de la plage horaire en vue d'offrir des cours les soirs et les fins de semaine.

Pour faire un lien avec les termes de Small (1994), on peut associer la perspective stratégique de Chabotar et Honan (1990) à une « réforme », car cette perspective implique un changement significatif et volontaire de politique ou de direction, et la perspective tactique à une « réponse » déterministe en réaction à une situation donnée. Une combinaison de ces deux typologies suggère les regroupements suivants : réforme-stratégique et réponse-tactique.

Même si les perspectives stratégique et tactique peuvent contenir des mesures communes comme une coupure de programme, leur différence réside dans le fait que dans la perspective stratégique on coupe un programme parce qu'il ne correspond plus à la nouvelle orientation,

tandis que dans la perspective tactique la coupure peur être motivée par l'atteinte d'un déficit zéro ou le faible nombre d'étudiants, la mission n'étant pas mise en doute : le geste est le même mais l'intentionnalité diffère. La distinction entre les deux perspectives n'est donc pas exhaustive quant à ses mesures (Chabotar et Honan, 1990).

Les résultats de Chabotar et Honan (1990) suggèrent d'abord que pour gérer les crises financières, les gestionnaires préfèrent adopter des mesures d'augmentation des revenus que de réduction des dépenses. Ensuite, qu'ils privilégient l'emploi de mesures tactiques plutôt que stratégiques. En somme, ils semblent préférer s'interroger sur comment continuer à fonctionner avec moins de ressources que de s'interroger sur leurs orientations stratégiques ou de chercher pour de nouvelles solutions. La réponse adoptée par les universités semble être celle de l'auto préservation sectorielle ou institutionnelle plutôt que celle de la remise en question. Cette attitude s'explique probablement par le fait qu'une mesure tactique maintes fois expérimentée comporte peu d'ambiguïté d'exécution ainsi qu'une histoire connue de ses réalisations et conséquences possibles, alors qu'une mesure stratégique novatrice peut comporter des retombées futures hautement incertaines.

S'interrogeant sur le degré d'innovation des établissements d'enseignement supérieur, Getz *et al.* (1997)[6] conduisirent une étude dans 238 collèges et universités des États-Unis afin de savoir,

---

[6] Ces auteurs ont antérieurement présenté un condensé de leurs résultats dans : Siegfried, J. J., M. Getz, et K. H. Anderson. 1995. « The snail's pace of innovation in higher education ». *The Chronicle of Higher Education*, 19 mai, p. A56.

notamment, quelles innovations, parmi les 30 retenues de leur étude[7], ces établissements avaient adoptées et quand. Ils constatèrent que la période de temps moyenne qui s'écoule entre l'adoption d'une innovation par les premiers établissements et son adoption par la moitié d'entre eux était de 26 ans. Ils notent que, dans l'ensemble, les innovations qui nécessitent peu de déboursés ou qui peuvent accroître les revenus tout en réduisant les coûts ou encore qui sont susceptibles d'attirer de nouveaux étudiants, prirent plusieurs années avant d'être adoptées. Entre autres, ils découvrirent que ces établissements furent lents à adopter des innovations dans la catégorie « services financiers » : il a fallu 40 ans pour que la moitié d'entre eux adoptent les cinq innovations de cette catégorie.

Getz *et* al. (1997) s'attendaient aussi à ce que les innovations qui exigent un investissement important soient adoptées plus lentement, compte tenu des contraintes financières que vivent aujourd'hui les établissements d'enseignement supérieur. Contrairement à cette attente, ils trouvèrent que plusieurs innovations coûteuses dans les catégories « informatique et télécommunications » et « bibliothèque » furent adoptées deux fois plus rapidement que des changements dans les programmes d'études, et quatre fois plus rapidement que certaines innovations financières.

Au sujet des mécanismes d'adaptation et d'innovation, les découvertes de Getz *et al.* (1997) vont dans le même sens que celles de Chabotar et Honan (1990) et de Small (1994) à l'effet que les gestionnaires universitaires sont lents à introduire de tels mécanismes et, lorsqu'ils le font, ils

---

[7] Ces 30 innovations tombent dans six catégories, chaque catégorie comprenant cinq innovations : 1) informatique et télécommunications, 2) bibliothèque, 3) vie étudiante, 4) curriculum, 5) soutien à l'enseignement, et 6) services financiers.

optent plus facilement et plus rapidement pour des mécanismes tactiques en réponse à leurs nouvelles conditions d'opération que pour des mécanismes stratégiques qui auraient pour effet de réformer leur système d'action. Sans pour autant vouloir suggérer la perte de pertinence des mécanismes tactiques de réponse, le faible emploi des mécanismes stratégiques traditionnels soulève la question de savoir s'il n'en existe pas d'autres plus modernes qui tombent dans cette catégorie et que les gestionnaires pourraient envisager pour adoption.

1.2 Les nouveaux mécanismes de réponse proposés aux universités

Dans de la section 1.1, on a tenté d'établir l'à propos pour les universités de changer leurs modes de gestion en fondant la discussion sur le fait que leurs conditions d'opération ont changé, qu'elles leurs posent de nouveaux défis et que ces nouvelles conditions exigent de nouveaux modes de gestion. On a aussi vu qu'elles tendent à adopter des mécanismes traditionnels en réponse aux changements qui surviennent dans leurs conditions d'opération. Le but de la présente section est de répondre à la deuxième question préliminaire : « Si les universités décident de faire un changement en cette matière, pourquoi devraient-elles adopter les nouvelles pratiques de gestion qui leurs sont proposées ? ». Si on pose cette question, c'est qu'une critique souvent formulée à l'endroit des études sur l'innovation est leur biais pro-innovation. Rogers (1995) définit ce biais comme le sous-entendu implicite qu'une innovation, du fait qu'elle est souvent associée avec l'idée de progrès et d'amélioration, devrait être diffusée et adoptée par tous les membres d'un système social, qu'elle devrait se diffuser rapidement et que l'innovation ne devrait être ni réinventée ni rejetée. Aussi, plutôt que de postuler le bien-fondé des nouvelles pratiques de gestion et considérer, de ce fait, que les universités devraient les adopter, nous avons choisi de tenter d'établir leur mérite.

Pour établir le mérite des nouvelles pratiques de gestion, on pose, à la section 1.2.1, la question de leur convenance théorique. La section 1.2.2 sert à brièvement introduire ces nouvelles pratiques de gestion. Leur degré d'utilisation par les universités est examiné à la section 1.2.3. La section 1.2.4 fait état des retombées positives échues aux universités qui ont adopté quelques-unes de ces nouvelles pratiques de gestion.

1.2.1 La convenance théorique des nouvelles pratiques de gestion

Le simple fait de poser la question de « pourquoi » les établissements universitaires devraient envisager ou examiner l'opportunité d'adopter ces pratiques, présuppose au départ qu'elles ont des qualités intrinsèques. Issues du monde des affaires, on considère dans cette recherche qu'elles peuvent être transposées en tout ou en partie et adaptées au monde de l'enseignement supérieur, elles ont donc ce caractère d'applicabilité. On suppose aussi qu'elles ont amené des résultats probants d'amélioration de la performance dans le milieu des affaires, ce qui leur confère une valeur réelle et démontrée. Finalement, on estime qu'elles furent adoptées par un assez grand nombre d'organisations de ce milieu privé pour acquérir un statut de légitimité.

Dans cette recherche, on accepte ces trois suppositions. Ce faisant, l'enjeu pour nous devient moins la nécessité de démontrer l'applicabilité, la valeur et la légitimité de ces pratiques dans le secteur de l'enseignement supérieur que de démontrer la convenance théorique de leurs idées aux nouveaux défis auxquels sont confrontées les universités. De même, on perd tout intérêt à tenter de suggérer la perte de pertinence des mécanismes actuels de réponse et la nécessité de les remplacer par d'autres, car l'idée d'introduire une nouvelle pratique de gestion n'implique pas obligatoirement celle d'éliminer une ancienne. La double position adoptée dans cette recherche

est donc, d'une part, de voir les nouvelles pratiques de gestion comme complémentaires à celles actuelles et, d'autre part, de considérer que leur convenance théorique constitue en elle-même une raison suffisante, mais non nécessairement obligatoire, pour qu'une université songe à les adopter. La notion de convenance théorique est rendue par l'idée d'adéquation des moyens aux fins, tel qu'on le verra dans la section 2.6 lors de la présentation des nouvelles pratiques de gestion.

1.2.2 Les nouvelles pratiques de gestion proposées aux universités

Depuis les années 1980, le monde des affaires développe périodiquement de nouveaux outils gestion. CMA-Canada (1997) a regroupé ces outils en trois catégories selon leur objectif principal. Nous présentons ces outils au tableau 1.2 en respectant la catégorisation de CMA-Canada.

Tableau 1.2

Liste des nouvelles pratiques de gestion

La gestion stratégique des coûts	La chaîne de valeur	L'évaluation stratégique du rendement
· **Le coût de revient par activités** · **La gestion par activités** · **La réingénierie des processus** · Les systèmes juste-à-temps · L'évaluation du coût de la capacité · Le ciblage des coûts · **L'analyse comparative**	· L'analyse de la chaîne de valeur · Le choix de la gamme de produits optimale · L'analyse de la rentabilité de la clientèle	· **La gestion intégrale de la qualité** · **Les indicateurs de performance** · La gestion du cycle de vie des produits · **Le tableau de bord équilibré**

La recension des écrits a permis de trouver des applications des pratiques suivantes dans le secteur de l'enseignement supérieur : la comptabilité par activités (CPA), la réingénierie des processus (RP), l'analyse comparative (AC), la gestion intégrale de la qualité (GIQ), les indicateurs de performance (IP), le tableau de bord équilibré (TBÉ) et l'impartition (Imp.). Même si on n'a pu à ce jour répertorier de cas d'utilisation de la GPA en enseignement

supérieur, l'ajout de cette pratique se justifie du fait qu'elle est un complément naturel à la CPA (Horngren *et al.* 1996). Cette recherche se limite donc à l'examen de l'adoption de ces seuls outils de gestion. Les pratiques retenues sont indiquées en caractères gras dans le tableau 1.2.

Ces nouvelles pratiques de gestion sont développées plus en détail au chapitre 2. Pour le moment, acceptons que chacune prétende améliorer à sa manière la performance de l'organisation en procurant des informations plus pertinentes pour fins de détermination des coûts, d'examen et d'amélioration des activités et des processus, d'orientation des opérations, d'identification des facteurs clés de succès, de satisfaction de la clientèle et de prise de décision rationnelle et éclairée. Globalement, elles procurent un regard neuf et novateur sur la valeur ajoutée des activités de l'organisation. Elles offrent aussi à toute organisation l'opportunité d'examiner sa propre structure et ses procédures internes, à la fois comme étant des sources probables de plusieurs de ses problèmes et comme ayant le potentiel pour les solutionner (Renner, 1995). C'est donc sur ces égards individuels et collectifs que l'on s'appuie pour accepter d'emblée que leurs idées conviennent théoriquement aux nouveaux défis auxquels font face les universités

1.2.3 Le degré d'utilisation des nouvelles pratiques de gestion par les universités

La recension des écrits n'a pas permis de répertorier un nombre très élevé d'études traitant du taux d'adoption ce ces nouvelles pratiques de gestion dans les établissements d'enseignement supérieur. Seulement trois études descriptives portant sur le taux d'adoption de la comptabilité par activités (CPA) dans les universités furent recensées, toutes trois effectuées auprès d'établissements du Royaume-Uni (R.-U.). Mitchell (1996) ne trouva que quatre établissements

du R.-U., sur un échantillon de 48, qui mentionnaient utiliser un modèle de calcul des coûts s'apparentant à la CPA pour fin d'analyse de leurs activités. Cropper et Drury (1996) et, par suite, Cropper et Cook (2000), au cours de deux sondages successifs effectués à cinq ans d'intervalle aussi auprès d'établissements du R.-U., l'un en 1993 et l'autre en 1998, trouvèrent un taux d'adoption qui ne s'élevait qu'à 8 % et 9 % respectivement. Par contre, leurs résultats indiquent une augmentation quant au nombre d'universités ayant manifesté l'intention d'introduire la CPA, le taux passant de 5 % à 16 % au cours de cette même période. On retrouve aussi plusieurs études de cas publiées au Royaume-Uni (Goddard et Ooi, 1998; Groves *et al.*, 1994) et aux Etats-Unis (Acton et Cotton, 1997; Rooney *et al.*, 1999, Swonger et Mead, 1998). Au Canada, l'essai de Boisvert (1997) semble être la seule publication en ce sens.

La gestion intégrale de la qualité (GIQ) et ses nombreuses variantes, est la pratique qui semble jouir de la plus grande cote de popularité. Burkhalter (1996) rapporte qu'au milieu des années 1990, 160 universités des États-Unis (É.-U.) s'étaient engagées à appliquer des principes d'amélioration continue de la qualité et que 50 % d'entre elles avaient mis sur pied l'équivalent d'un Conseil de la qualité. Dans une étude similaire, Kanji *et al.* (1999), comparant le taux de diffusion de la GIQ dans les établissements des États-Unis et de la Malaisie, trouvèrent qu'une proportion importante d'établissements de ces deux pays avait adopté certains des principes de la GIQ dans leurs pratiques de gestion (États-Unis, 70,9 %; Malaisie, 50,0 %). Finalement, Willis et Taylor (1999) rapportent les résultas du sondage annuel conduit par *Quality Progress* aux États-Unis, indiquant que le nombre de collèges et d'universités qui mentionnent utiliser la GIQ passa de 78 établissements en 1991, à 216 en 1996. Du côté du Royaume-Uni, les efforts vers la GIQ semblent plus modestes. En effet, Holloway (1994), dans une étude menée en 1992,

signale que seulement six établissements indiquent faire des efforts dans ce sens. Il cite aussi un sondage conduit par Tann (1993) auprès de 39 établissements d'enseignement supérieur qui montra qu'un peu moins de 30 % des répondants avaient adopté la GIQ. Le récent sondage de Kanji et Tambi (1999) sur les pratiques de la GIQ et de l'amélioration continue au Royaume-Uni, révéla qu'uniquement quatre établissements avaient implanté ces nouvelles pratiques et ce, exclusivement dans le domaine académique. Des efforts d'évaluation de la qualité de la formation furent aussi entrepris en Australie (Meade, 1995), en Suède (Wikberg, 1990) et aux Pays-Bas (Acherman, 1990).

Les cas de réingénierie des processus d'affaires (RP) semblent assez rares. On dénombre seulement trois études de cas qui relatent la conduite de tels exercices dans trois universités américaines, soient celle de Anderson et Papinchak (2001), Guskin (1994) et Miller (1999). Aucune étude empirique sur le degré d'utilisation de la réingénierie des processus dans les universités ne fut répertoriée.

En ce qui concerne les indicateurs de performance (IP), la seule étude empirique répertoriée visant les universités est celle de Kanji *et al.* (1999), qui rapporte qu'ils sont plus largement utilisés dans les établissements américains que malaisiens (69,6 % contre 46,4 %). Par contre, la littérature compte plusieurs études rapportant l'usage d'indicateurs par les gouvernements pour faire le suivi de leur système d'enseignement supérieur. Cave *et al.* (1991) relatent les expériences de sept pays Membres de l'OCDE (Allemagne, Australie, Etats-Unis, Finlande, Hollande, Royaume-Uni et Suède), Palmerini (1999) donne un bref aperçu du système implanté en Italie, Barnetson (1999), Crespo (1999) et Gilbert (1999) décrivent les systèmes actuels et

proposés en Alberta, en Colombie-Britannique et en Ontario, alors que le MEQ (2000a et 2000b) fait de même pour le Québec.

La pratique des tableaux de bord équilibré (TBÉ) ne semble pas très disséminée dans le milieu universitaire. O'Neil *et al.* (1999) expliquent comment ils ont adapté cette pratique dans une université américaine, alors que la South Carolina Commission on Higher Education (SCCHE) a institué l'usage d'indicateurs de performance intégrés dans un tableau de bord pour fin de financement des universités de cet État américain.

Pour la pratique de l'analyse comparative (AC), on retrouve deux genres d'études dans la littérature. Du côté empirique, Kanji et Tambi (1999) découvrirent que seulement 31,3 % des 51 établissements ayant participé à leur sondage font de l'étalonnage, dont 53,8 % sont de nouvelles universités. En ce qui concerne les études de cas, Epper (1999) rapporte deux études dans lesquelles il a participé. La première porte sur les « Services électroniques offerts aux étudiants » et regroupe trois universités américaines, une université canadienne (UBC) en plus de deux entreprises du secteur privé. La deuxième étude se concentre sur le « Soutien aux professeurs dans l'utilisation de la technologie en enseignement » et regroupe quatre établissements américains, un canadien (Collège Boréal, Ontario) et deux autres entreprises du secteur privé. Voss (1993) décrit une vérification d'étalonnage à l'Université du Texas (Austin) qui utilise une approche d'affaires pour assigner une valeur à leurs services d'admission, de conseil et de placement, alors que Weeks (2000) explique le projet d'étalonnage mené à la Queensland University of Technology en Australie.

Finalement, une seule étude fut aussi recensée pour l'impartition (Imp.). Bartem et Manning (2001) signalent quelques cas d'universités américaines ayant eu recours à l'impartition, notamment pour assurer les services auxiliaires et l'entretien des terrains, bâtiments et résidences.

À notre connaissance, au Québec, seule l'Université de Sherbrooke a entrepris un exercice de CPA au cours des années 1996 et 1997. Une entrevue réalisée en septembre 2001 auprès de deux des initiateurs de ce projet révéla que la CPA a surtout servi à mieux répartir les coûts des services centraux entre les facultés et à l'évaluation de la rentabilité des entreprises auxiliaires, mais sans que cette méthode soit adoptée officiellement ni étendue à l'ensemble des opérations de cette université. Mentionnons, en dernier lieu, que l'Université du Québec a aussi initié des travaux de réingénierie à l'échelle de l'ensemble de son réseau ainsi qu'au niveau de son siège social. Ces travaux ont touché jusqu'ici les processus reliés aux systèmes d'information de gestion, à l'approvisionnement, aux finances et aux secrétariats généraux. Nous reviendrons plus en détail sur ces travaux lors de la présentation et de l'analyse des résultats.

Le fait le plus marquant qui se dégage de la recension des écrits est que, dans l'ensemble, les nouvelles pratiques de gestion sont peu utilisées dans le milieu de l'enseignement supérieur et que leur taux d'adoption varie énormément d'une pratique à l'autre. Par ailleurs, il convient de reconnaître que les résultats reflètent, notamment pour la GIQ et les IP, une prise de conscience accrue du désir, si non de la nécessité, de faire quelque chose pour améliorer la performance universitaire.

1.2.4 Les retombées positives des nouvelles pratiques de gestion aux universités

Ce faible taux d'utilisation peut paraître surprenant à la lumière des retombées positives échues aux universités ayant déjà introduit certaines de ces innovations. Globalement, les principaux résultats rapportés dans la littérature[8] témoignent essentiellement de quatre choses : 1) une amélioration de la performance, 2) des changements culturels, 3) une meilleure orientation stratégique, et 4) des améliorations dans la gestion et la prise de décision.

Les améliorations de la performance réalisées par les universités adoptantes s'expriment en gains de productivité, réduction des coûts, amélioration de la qualité, de la variété et de la rapidité des services, élimination ou réduction des activités sans valeur ajoutée et identification des programmes d'études déficitaires. À titre d'exemple, Guskin (1994) rapporte que la réingénierie de l'administration centrale de la Antioch University (Ohio) permis d'épargner 750 000 $ par année sur le budget total de 4,1 M $ consacré à l'administration centrale. Un deuxième exemple est donné par Paquin et Tremblay (1997) qui trouvèrent que la réingénierie des processus a contribué de façon significative (de l'ordre de 30 à 60 %) à l'amélioration des performances des cinq organisations du secteur public québécois de leur étude.

Les changements culturels se traduisent par : 1) un progrès au niveau de la prise de conscience des coûts et de l'instauration d'une culture centrée sur la qualité, 2) le passage d'une culture de gestion centrée sur le contrôle et la centralisation à une culture orientée vers la collaboration, le partenariat et la décentralisation, 3) une plus grande imputabilité envers les résultats et les groupes d'intérêt, 4) une meilleure compréhension des étudiants et de leurs besoins, et 5) une

---

[8] Anderson et Papinchak (2001), Cropper et Cook (2000), Goddard et Ooi (1998), Guskin (1994), Mitchell (1996), Seymour (1993), Swonger et Mead (1998), Tang et Zairi (1998).

amélioration générale de l'atmosphère de travail, des attitudes et de la communication tant interne qu'externe.

Ces pratiques de gestion ont aussi fourni aux universités adoptantes l'occasion de redéfinir stratégiquement leur mission en fonction de leurs forces et faiblesses, d'identifier et de se centrer sur leurs activités critiques et facteurs clés de succès.

Finalement, les auteurs consultés rapportent des retombées positives au niveau de la prise de décision et de la gestion courante de l'université en termes de répartition plus équitable des ressources internes, de restructuration des activités et des unités administratives, et d'informations plus pertinentes et plus complètes.

1.3 La problématique de recherche

Tout au long de ce chapitre, on a tenté de comprendre un peu mieux en quoi consiste l'environnement dans lequel évolue l'université contemporaine. Pour y parvenir, on a porté une attention particulière sur les actions réformatrices du secteur public, les pressions qu'exerce ce vent de réforme sur le système d'enseignement supérieur et les moyens adoptés par les gouvernements pour encadrer et suivre ce système. Fruit de nombreuses observations, une idée charnière se dégage : de nouvelles exigences en matière de gestion sont en voie de prendre forme au sein du secteur universitaire. De nouveaux courants de pensée et des lignes d'actions novatrices exercent une influence grandissante en ce sens : recherche d'une plus grande imputabilité, accroissement de la productivité, de l'efficacité et de l'efficience, responsabilité axée sur les résultats et sur les bénéficiaires des services, diminution et concurrence à la fois

pour le financement, réduction de l'écart entre les modes de gestion du secteur public et ceux du secteur privé, sont autant d'éléments, parmi d'autres, qui visent à accroître la performance au sein des universités.

Toutefois, on ne peut parler de révolution managériale au sein de ces établissements. En effet, on a vu que pour chercher l'équilibre budgétaire, les universités utilisent le plus souvent des mesures tactiques plutôt que stratégiques et que les difficultés financières ne semblent pas être des incitatifs suffisants pour favoriser l'introduction d'innovations administratives. On a aussi vu que le monde des affaires propose aux universités, depuis bientôt deux décennies, plusieurs nouvelles pratiques de gestion qui ont ces qualités intrinsèques de convenir aux récentes exigences en matière de gestion qui sont en voie de prendre forme dans le secteur de l'enseignement supérieur. Or, malgré leur convenance théorique et les retombées positives qu'elles ont effectivement procurées aux universités adoptantes, le taux d'adoption de ces nouvelles pratiques est encore faible dans ce milieu.

La question qui se pose alors à l'enseignement supérieur n'est pas tant de s'interroger sur la perte de pertinence des mécanismes traditionnels de réponse que de savoir pourquoi ces nouvelles pratiques de gestion ne sont pas plus répandues dans ce milieu. Ainsi posée, la question appelle à s'interroger sur le comportement d'adoption d'innovations administratives des universités. Plus particulièrement, à examiner le processus d'innovation qui se déroule dans les universités en se questionnant en premier lieu sur les genres de circonstances, situations ou tensions dans leurs conditions d'opération qui les inciteraient à entreprendre un changement en profondeur dans leurs modes de gestion. Et, une fois ce type de changement envisagé ou

entrepris, à se questionner en second lieu sur les raisons pour lesquelles elles choisissent ou choisiraient d'introduire ces nouvelles pratiques de gestion comme mécanismes de réponse. Finalement, comme ces décisions risquent d'être initiées par diverses catégories d'acteurs et subir aussi des influences de diverses sources, cela invite à se questionner sur les acteurs et facteurs déterminants à leur introduction. C'est à ces grandes interrogations que se propose de répondre cette recherche.

1.4 L'objectif et les questions de recherche

Vouloir s'interroger sur le comportement d'adoption des universités exige d'examiner le processus d'innovation. Langley (1999) distingue deux groupes de recherche sur le processus. Un premier groupe de chercheurs qui étudie les dynamiques du processus de changement en formulant a priori des théories du processus et en les testant par la suite dans le cadre d'études longitudinales et l'usage de méthodologies appropriées. Un deuxième groupe a plutôt choisi de se concentrer sur l'étude des processus eux-mêmes, en tentant d'extraire la théorie à partir des données cueillies sur le terrain. La philosophie de ce deuxième groupe est que si l'on veut vraiment comprendre comment et pourquoi les événements se déroulent de la sorte, on doit les examiner directement.

L'étude que nous poursuivons s'inscrit résolument dans le deuxième groupe de recherche sur le processus d'innovation. L'objectif de notre étude est de comprendre et d'expliquer, par le biais de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967), le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion au sein d'universités, en optant pour le point de vue des acteurs qui sont impliqués. La théorie substantive ainsi développée et articulée autour des nouvelles pratiques de

gestion implantées (ou rejetées), des initiateurs du processus, des incidents déclencheurs, des raisons de choix (ou de refus) des pratiques, des facteurs et acteurs affectant le développement du processus d'innovation, prend la forme d'un modèle de relations propre au milieu universitaire, complété par une série de d'hypothèses explicatives (Creswell, 1998).

Notre objectif de recherche se traduit par la question générale suivante :

> **« Comment se déroule le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? ».**

Ainsi posée, cette question générale fait appel aux cinq questions subsidiaires suivantes :

Question 1 : « Quelles nouvelles pratiques de gestion sont ou furent implantées dans les universités ? ».

L'objectif de cette première question est d'attester, parmi les nouvelles pratiques de gestion actuellement proposées à l'enseignement supérieur, lesquelles sont ou furent déjà utilisées par les universités en réponse aux changements dans leurs conditions d'opération. Par la même occasion, cette question permet de connaître celles qui furent envisagées mais écartées au cours du processus d'innovation, de même que celles qui ne sont pas considérées pour implantation.

Question 2 : « Quels acteurs du milieu de l'enseignement supérieur agissent sur le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? ».

Cette question permet d'identifier les acteurs qui initient les processus d'innovation dans les universités, ceux qui choisissent les nouvelles pratiques de gestion à introduire, ainsi que les autres acteurs qui interviennent à différents moments temporels du processus. Par le fait même, on peut spécifier le rôle qu'assument tous ces acteurs au moment de leur intervention.

Question 3 : « Quels changements dans les conditions d'opération des universités incitent des acteurs à déclencher un processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion ? ».

L'objectif de cette question est de savoir quelles tensions ont provoqué l'éclatement de leur système d'action actuel au point de les mener à initier un tel processus.

Question 4 : « Quels motifs invoquent les acteurs pour justifier leur choix de nouvelles pratiques de gestion ? ».

Puisque les choix de nouvelles pratiques de gestion repose sur des raisons, nous voulons connaître les motifs sur lesquels reposent ces choix d'innovations.

Question 5 : « Quels facteurs affectent le déroulement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? ».

L'objectif de cette dernière question spécifique est de faire un inventaire des principaux facteurs qui affectent le développement du processus d'innovation, de voir à quels moments temporels du processus opèrent ces facteurs et dans quel sens, positif ou négatif, se fait sentir leur influence. Selon ce qu'il aura été découvert, on sera alors plus à même de comprendre comment ces composantes du processus d'innovation interagissent entre elles pour déboucher sur

l'implantation ou pas de nouvelles pratiques de gestion. L'atteinte de l'objectif général de recherche permet de prévoir plusieurs retombées d'ordre théorique. Ces retombées sont présentées à la section 1.7.

1.5 Les trois courants de recherche sur l'innovation

La concurrence, la turbulence et la complexité des environnements des organisations du secteur privé ont fait de l'adoption d'innovations un facteur critique de la productivité, de la compétitivité et de la survie de ces organisations (Bigoness et Perreault, 1981). Comme résultat, un effort majeur de recherche s'est centré sur trois grandes questions touchant l'innovation, chacune donnant naissance à un courant de recherche (Wolfe, 1994). Le premier courant s'intéresse aux modèles de diffusion d'innovations parmi une population d'organisations potentiellement adoptantes (courant de recherche sur la diffusion d'innovations), le deuxième s'interroge sur les caractéristiques des organisations novatrices (courant de recherche sur le degré d'innovation des organisations), alors que le troisième courant vise à savoir par quelles séquences passent les organisations lors de l'implantation d'innovations (courant de recherche sur le processus d'innovation).

Cette section a comme objectifs de : 1) décrire brièvement en quoi consiste chacun de ces trois courants de recherche sur l'innovation, en limitant la description à leur objet d'étude, 2) reconnaître leurs principaux apports à la compréhension du phénomène général d'innovation, en mentionnant ceux qui sont retenus pour la présente étude, et 3) faire état de leurs faiblesses respectives. Cette brève présentation sert par la suite à justifier la pertinence de notre étude (section 1.6) et ses apports potentiels à chacun de ces trois courants (section 1.7).

1.5.1 Le courant de recherche sur la diffusion d'innovations parmi les organisations (DI)

La diffusion d'une innovation (DI) réfère à son processus de dissémination dans le temps parmi une population d'adoptants potentiels (Rogers, 1995; Wolfe, 1994). L'objectif d'une recherche DI est d'expliquer ou de prédire les taux et patterns d'adoption d'innovations dans le temps et l'espace; l'unité d'analyse est l'innovation en elle-même. Le point d'intérêt majeur de ce courant de recherche est de tenter d'expliquer par un modèle mathématique le processus actuel de dissémination d'une innovation ou, inversement, de vérifier le degré de correspondance entre le rythme actuel de dissémination d'une innovation et un modèle mathématique présumé (Malmi, 1999).

La première contribution de la recherche DI est la découverte de différents processus de diffusion des innovations entre les organisations d'un même secteur d'activité (Bjørnenak, 1997). La recherche d'un modèle de diffusion a mené les chercheurs à s'interroger sur les facteurs qui influencent le taux et le pattern d'adoption (Rogers, 1995). L'examen des facteurs influençant la diffusion conduisit les chercheurs à s'intéresser au processus de transition des innovations entre un secteur d'activité à un autre (Birnbaum, 2000; Davis, 1991; Haunschild, 1993). Une autre retombée de ce courant est la classification des adoptants selon leurs caractéristiques spécifiques et leur tendance à adopter (Tornatzky et Fleischer, 1990). De ces nombreux apports, on retient la découverte de facteurs qui affectent l'adoption d'innovations.

Une première difficulté avec la recherche DI résulte du fait qu'elle se centre sur l'innovation mais à un niveau agrégé, soit le taux d'adoption d'un secteur ou d'une industrie donnée. Il s'ensuit qu'elle ne jette aucune lumière sur les décisions d'adoption des organisations

individuelles et n'offre aucune explication comportementale de pourquoi certaines organisations particulières adoptent ou rejettent une innovation, ou encore pourquoi elles le font plus rapidement ou lentement que d'autres (Malmi, 1999). Une seconde critique personnelle que l'on peut faire de la recherche DI, elle qu'elle s'intéresse au résultat de l'action, en l'occurrence l'adoption d'une innovation, mais n'explique pas ce qui à la base déclenche le mécanisme d'adoption ni pourquoi telle innovation est choisie plutôt qu'une autre.

1.5.2 Le courant de recherche sur le degré d'innovation des organisations (IO)

L'objectif de la recherche sur le degré d'innovation organisationnelle (IO) est de découvrir les déterminants de la propension qu'a une organisation à innover (Wolfe, 1994) ou à adopter des innovations (Malmi, 1999). L'unité d'analyse est alors l'organisation comme entité adoptante potentielle.

Ce courant de recherche permit de découvrir que le degré d'innovation d'une organisation est sujet à subir des influences de diverses sources, incluant les facteurs individuels, organisationnels et environnementaux (Damanpour, 1991; Goes et Park, 1997; Kimberly et Evanisko, 1981; Smith *et al.,* 1998; Van de Ven, 1986). En plus de permettre d'enquêter sur l'influence de ces variables comme déterminants primaires du degré d'innovation organisationnelle, la recherche IO contribua aussi à différencier davantage les caractéristiques des premiers adoptants de celles des adoptants tardifs. Ici encore, seuls les facteurs sont pris en compte dans l'examen du processus d'innovation.

Parmi les critiques adressées à la recherche IO, Avlonitis *et al.* (1994) et Meyer et Goes (1988) concluent que les chercheurs qui établissent des scores d'innovation en additionnant nominalement des adoptions, a surtout pour effet d'éradiquer les décisions d'adoption de leur contexte social et d'ignorer les événements pré et post adoption. Cette critique ajoute ainsi un argument additionnel à l'importance d'étudier l'adoption d'innovations dans leur contexte. En effet, ces auteurs avancent que les organisations sont nichées dans des secteurs d'activité, de sorte que les conditions inhérentes dans différents secteurs peuvent très bien dicter les taux d'adoption de plusieurs innovations tout en relativisant le degré d'innovation d'une organisation particulière.

Dans le cadre d'une des rares études en enseignement supérieur qui s'inscrit dans le courant IO, Getz *et al.* (1997) ont relié certaines caractéristiques organisationnelles et environnementales de collèges et universités des États-Unis avec l'année d'adoption des innovations de leur étude. Leur but était de vérifier l'existence de relations entre ces caractéristiques et les catégories d'innovations d'une part, et ce qui caractérise les premiers adoptants d'autre part. Ils concluent que même si le nombre de ces caractéristiques semble être associé avec le moment d'adoption de certaines innovations, l'impression générale est qu'il n'existe qu'une très faible association entre ces caractéristiques et les taux d'adoption. Autrement dit, dans le secteur de l'enseignement supérieur, les premiers adoptants n'ont pas de caractéristiques particulières qui les différencient des retardataires, à savoir que ces caractéristiques n'expliquent pas la vitesse d'adoption. Leurs résultats suggèrent plutôt que les éléments importants qui influencent l'adoption d'innovations sont les circonstances particulières présentes dans chaque établissement au moment de la décision. Les résultats contradictoires de Getz *et al.* (1997) renforcent ainsi l'idée que le

phénomène d'innovation ne peut être compris sans porter une attention particulière aux contextes personnel, organisationnel et environnemental à l'intérieur desquels il survient (Tornatzky et Fleischer, 1990).

1.5.3 Le courant de recherche sur le processus d'innovation dans les organisations (PI)

La recherche sur le processus d'innovation organisationnelle (PI) examine la nature de ce processus et cherche à savoir comment et pourquoi les innovations émergent, se développent, grandissent et (peut-être) se terminent (Wolfe, 1994). Contrairement à la recherche DI et IO qui toutes deux s'intéressent à l'adoption non comme étape mais comme résultat du phénomène d'innovation, le courant de recherche PI se centre sur la séquence temporelle des activités qui se déroulent à l'intérieur des organisations et vise à décrire entièrement les étapes de ce processus et les conditions qui les déterminent. Il s'ensuit que l'unité d'analyse de la recherche PI est le processus d'innovation en lui-même.

La recherche PI a démontré que le degré avec lequel ces étapes surviennent dans un ordre prévisible dépend de la nature de l'innovation et de sa source (Ettlie, 1980). Lorsqu'une innovation est simple et empruntée ou adoptée d'une source externe, les étapes ont tendance à survenir dans l'ordre attendu; lorsqu'elle est complexe ou origine de l'intérieur de l'organisation, les étapes tendent à être désordonnées ou à se chevaucher (Pelz, 1985; Rogers, 1995). De ces découvertes, on sera surtout sensible au fait que la séquence des étapes dépende de la nature de l'innovation et de sa source.

La découverte de l'irrégularité des étapes contribua à des appels en faveur d'efforts de recherche plus en profondeur et longitudinaux pour mieux décrire et expliquer les processus, les séquences et les conditions centrales à l'innovation (Van de Ven, 1986; Van de Ven et Angle, 1989). Afin de mieux comprendre toute la complexité du phénomène d'innovation à l'intérieur des organisations, le Minnesota Innovation Research Program (MIRP) fut lancé en 1983 par l'Université du Minnesota (Van de Ven, 1993). Ce programme impliqua plus de 30 chercheurs organisés en 14 équipes inter-disciplinaires, chaque équipe adoptant un cadre de travail et une méthodologie commune pour pouvoir ainsi comparer leurs résultats sur les 14 innovations techniques et administratives étudiées. Schroeder *et al.* (1989) examinèrent le processus de développement de sept de ces innovations. En comparant systématiquement ces sept études de cas longitudinales sur le développement des innovations, ils trouvèrent qu'aucune ne se développa en une séquence linéaire simple d'étapes ou de phases d'activités dans le temps, contrairement à ce qui est parfois suggéré dans la littérature. De plus, ils trouvèrent six caractéristiques communes dans le processus de développement des sept innovations techniques et administratives. Van de Ven (1993) résume ces six caractéristiques comme suit : 1) on ne peut attribuer le déclenchement du processus d'innovation à un seul entrepreneur à une date particulière et à un endroit précis. Plutôt, le processus d'innovation commence par une période assez longue de gestation qui dure habituellement plusieurs années durant laquelle survient une variété d'événements qui préparent le terrain pour initier le changement organisationnel; 2) le processus d'innovation est déclenché par des « chocs » résultant de confrontations personnelles avec des besoins et des problèmes. Lorsque les personnes atteignent un degré d'insatisfaction suffisamment élevé avec les conditions d'opération actuelles, elles initient le changement pour résoudre cette insatisfaction; 3) le déroulement du processus ne consiste pas en une séquence

simple et linéaire d'étapes et de sous-étapes. Plutôt, une fois enclenché, le processus tend à proliférer en un faisceau complexe d'idées et à progresser en de multiples trajectoires divergentes, parallèles, interdépendantes et convergentes; 4) il survient souvent des revers au cours du déroulement du processus. Ces revers signalent soit le rejet de l'innovation, soit une opportunité d'apprendre en réinventant l'innovation; 5) l'adoption de l'innovation est facilitée si elle est adaptée aux caractéristiques locales et si la direction supporte l'innovation et s'implique tout au long du déroulement du processus; et 6) la direction ne peut assurer le succès du processus d'innovation, mais peut en influencer les chances de réussite. Les chances de réussite sont fonction du nombre de fois où une organisation a initié des processus d'innovation dans le passé et de la complexité de la prochaine innovation. Même si le processus d'innovation examiné dans notre recherche porte sur des organisations et des innovations différentes de celles des études du MIRP, ces six caractéristiques communes serviront de point de repaire lors de l'interprétation de nos résultats.

Cette brève description fait voir que chaque courant de recherche a contribué, selon son point de vue, à la compréhension du phénomène d'innovation propre aux organisations. Toutefois, leurs découvertes respectives comptent encore certaines aires d'investigation moins bien explorées.

1.6 La justification de la recherche

Le but de cette section est de présenter certaines des aires d'investigation peu ou pas exploitées dans ces trois courants de recherche et de justifier, par le fait même, la pertinence de la présente étude.

Premièrement, même si ce sont les individus qui proposent des idées, les développent et débattent de leur implantation, la majorité des recherches sur la diffusion d'innovations (DI) furent conduites au niveau d'une seule personne de l'organisation, habituellement son président (Rogers, 1995). En ne portant que sur une seule personne, ces études ignorent ainsi la variabilité qui existe au niveau des individus d'une même organisation en matière de motifs, de pouvoir et de rôles joués dans le processus d'innovation (Ibarra, 1993).

Deuxièmement, des auteurs comme Avlonitis *et al.* (1994) et Meyer et Goes (1988) reprochent aux études qui s'inscrivent dans le courant de recherche sur le degré d'innovation des organisations (IO) de ne pas suffisamment tenir compte des variables contextuelles dans les décisions d'adoption d'innovations et des événements pré et post adoption, relativisant ainsi les scores d'innovation des organisations.

Troisièmement, les découvertes empiriques rapportées par Schroeder *et al.* (1989) sur le processus d'innovation (PI) confirment l'existence d'incidents précurseurs au changement, d'incidents déclencheurs de ce processus et d'incidents de revers survenant au cours de son déroulement. Or la nature des incidents découverts et leur moment d'occurrence, concernent majoritairement l'adoption d'inventions créées à l'interne et traduisent essentiellement le contexte d'organisations autres qu'universitaires. Rien n'assure de trouver les mêmes genres d'incidents ni qu'ils se rapportent aux mêmes éléments contextuels lorsqu'il s'agit d'adopter des innovations administratives existantes et que le processus se déroule dans un milieu comme l'enseignement supérieur.

Quatrièmement, alors que la pensée actuelle reconnaît l'existence de multiples bases de pouvoir dans les organisations (Astley et Sachdeva, 1984), on a peu examiné, dans les trois courants de recherche, les impacts potentiellement différents de diverses sources externes de pouvoir sur l'adoption d'innovations ainsi que l'interrelation possible entre les sources internes et externes.

Finalement, la recension des écrits ne nous a pas permis de répertorier d'études qui traitent spécifiquement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans des établissements d'enseignement supérieur. En conséquence, les composantes de ce processus et leurs dimensions respectives demeurent largement inconnues dans ce milieu.

1.7 La contribution de la recherche

En s'intéressant au processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités, cette recherche permet de prévoir au moins trois retombées d'ordre théorique à la compréhension du phénomène d'innovation administrative, en général, et à celui du milieu de l'enseignement supérieur, en particulier.

La première contribution de cette étude est de réduire le niveau d'ambiguïté entourant la décision d'adoption d'innovation dans les organisations en : 1) faisant intervenir plusieurs individus d'un même établissement occupant différents postes, au lieu de se limiter à un seul, 2) incluant des acteurs de sources externes, plutôt que de se restreindre aux seuls acteurs internes, 3) s'intéressant aux raisons qui motivent les individus à adopter ou pas des innovations, et 4) tenant compte de l'influence de diverses catégories de facteurs internes et externes à l'université qui affectent l'adoption. La prise en compte de ces éléments permet d'envisager

contribuer aux courants de recherche sur la diffusion d'innovations (DI) et sur le degré d'innovation des organisations (IO).

Deuxièmement, cette étude contribue à une compréhension plus complète du processus d'innovation parce qu'elle examine son développement au travers plusieurs grilles d'analyse ou perspectives théoriques plutôt qu'une seule. En effet, Wolfe (1994) soutient que l'adoption a priori d'une seule perspective théorique, quelle qu'elle soit, limite l'envergure de l'enquête du chercheur de même que l'étendue avec laquelle il peut capter la réalité du phénomène sous étude. Dans le même ordre d'idée, Astley et Van de Ven (1983) soutiennent que le chercheur qui adopte une école de pensée donnée tend à se centrer sur un seul côté des enjeux et n'utilise que la logique et le vocabulaire de cette école, ne contribuant pas ainsi à l'élaboration d'un savoir cumulatif sur l'innovation. Abrahamson (1991) et Van de Ven et Poole (1995) ont récemment proposé des arguments convaincants pour utiliser plusieurs perspectives d'analyse dans la recherche sur l'innovation. Par exemple, Abrahamson argue que la littérature sur l'innovation est dominée par la perspective du « choix efficient » qui est basée sur les assomptions que les adoptants font des choix rationnels guidés, entre autres, par des buts d'efficience technique. Toutefois, dans des conditions d'incertitude relativement à l'efficience technique de l'innovation, il est possible que la perspective de la « mode », basée sur la théorie institutionnelle (Di Maggio et Powell, 1983) offre une meilleure explication de l'adoption que ne le fait celle du choix efficient. En somme, Abrahamson (1991) et Van de Ven et Poole (1995) affirment qu'il existe nombre de théories de l'innovation qui soient valides, chacune basée sur une perspective différente, mais que chaque théorie s'applique sous des conditions particulières. En d'autres mots, qu'il n'existe pas de théorie universelle expliquant l'innovation dans toutes les

circonstances possibles. Il s'ensuit que le chercheur ne peut savoir à l'avance quelle perspective théorique a un pouvoir explicatif plus élevé. En mettant à contribution dans cette étude plusieurs grilles d'analyse, on se dote ainsi de la flexibilité nécessaire pour générer une explication faite sur mesure, à savoir adaptée aux circonstances et conditions actuelles dans lesquelles opèrent les universités.

Finalement, cette étude tire aussi son originalité du fait qu'elle porte sur un secteur de recherche peu exploité qu'est celui des nouvelles pratiques de gestion en enseignement supérieur. De fait, même si le changement organisationnel et la diffusion d'innovations furent le sujet de nombre d'analyses ces dernières années dans ce secteur d'activité, elles se sont principalement centrées sur les réalités culturelles des universités (Kezar et Eckel, 2002; Lomas, 1999; Miller et Stayton, 1999; Stensaker, 1998), les modèles théoriques de changement (Guskin, 1996; Lueddeke, 1999), le taux de diffusion d'innovations (Burkhalter, 1996; Getz *et al.,* 1997; Holloway, 1994; Kanji *et al.,* 1999; Kanji et Tambi, 1999), les conditions favorisant le changement (Bucko, 1994), et les objectifs visés par l'introduction d'innovations administratives (Cropper et Drury, 1996; Cropper et Cook, 2000; Kanji *et al.,* 1999; Kanji et Tambi, 1999; Mitchell, 1996). Si, dans ce milieu, on retrouve plusieurs des thèmes centraux des trois courants de recherche sur l'innovation, on remarque aussi l'absence quasi généralisée des questions touchant le déroulement du processus d'innovation. La troisième contribution théorique de cette étude est de combler ce manque dans la littérature sur le déroulement du processus d'innovation administrative en enseignement supérieur.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

La problématique ainsi que les questions spécifiques de recherche énoncées dans le chapitre précédent exigent que l'on définisse, en premier lieu, plusieurs des termes employés dans cette étude. Le questionnement sur les incidents déclencheurs requiert que l'on aborde les diverses théories du changement et du développement organisationnel que l'on retrouve dans la littérature. De même, le questionnement à propos des raisons de choix des nouvelles pratiques de gestion demande que l'on traite des différentes perspectives théoriques de choix. L'interrogation à propos des barrières à l'entrée des nouvelles pratiques de gestion commande de considérer les facteurs et les acteurs qui affectent l'introduction d'innovations dans les organisations. Finalement, comme ce sont les nouvelles pratiques de gestion qui font l'objet de la décision d'implantation, cela impose de les présenter et d'examiner la littérature à leur sujet. Le fil conducteur qui relie et intègre tous ces éléments du cadre conceptuel est donné par un modèle théorique illustrant le processus d'innovation dans les organisations.

Le but du présent chapitre est d'exposer les éléments du cadre conceptuel exigés pour réaliser cette recherche. Pour ce faire, le chapitre est structuré comme suit. À la section 2.1, on définit les termes pertinents à cette recherche. Le modèle théorique illustrant le processus d'innovation est explicité dans la section 2.2. Les théories du changement et du développement organisationnel sont traitées dans la section 2.3, alors que les perspectives explicatives de choix le sont à la section 2.4. Les acteurs et les facteurs influençant le processus d'innovation sont introduits à la section 2.5. La section 2.6 est réservée à la présentation des nouvelles pratiques

de gestion retenues pour cette étude. La recension des écrits de la section 2.7 fait le point sur les composantes du processus d'innovation relativement à chacune des nouvelles pratiques de gestion que l'on retrouve dans la littérature. Ce chapitre se termine par une figure illustrant et intégrant les divers éléments du cadre conceptuel que l'on a progressivement développé.

2.1 La définition des termes

Dans la littérature sur le sujet, on attribue généralement trois sens au terme innovation : celui d'objet, celui de processus et celui de résultat. À l'intérieur de cette section on explique d'abord dans quelles circonstances le terme innovation est compris comme objet. Le sens d'objet attribué à ce terme nous amène à distinguer l'innovation administrative de l'innovation technique. Par la suite, on explique ce qu'est l'innovation comme processus. Cette conception du terme nous invite à présenter un modèle illustrant le processus d'innovation dans les organisations et à en définir les phases. Enfin, on explique ce qu'est l'innovation comme résultat. Ce dernier sens du terme nous conduit à distinguer l'innovation de l'adaptation. Cette section se termine par l'explication de comment l'université est conceptualisée dans cette recherche.

2.1.1 L'innovation comme objet

Comme objet, Damanpour (1991 : 556) affirme qu'une innovation peut être *« un nouveau produit ou service, une nouvelle technologie de production, une nouvelle structure ou un nouveau système de gestion, un nouveau plan ou programme se rapportant à des membres de l'organisation »* (traduction libre). Ainsi définie, l'innovation est considérée comme l'adoption d'un expédient, moyen, système, processus, programme, produit, service, pratique ou politique,

acquis de l'extérieur ou développé à l'intérieur de l'organisation et qui est nouveau pour celle qui l'adopte (Bjørnenak, 1997). L'innovation comme objet est donc un moyen adopté par l'organisation en réponse à des changements internes ou externes de son environnement (Damanpour, 1991).

Cette définition est suffisamment large pour inclure différents types d'innovations se rapportant à toutes les parties de l'organisation et à tous les aspects de ses opérations. Il ressort aussi de cette définition qu'une idée novatrice n'a pas besoin d'être un savoir nouveau en soi. L'innovation représente la nouveauté, soit au sens littéral du terme de « savoir nouveau », soit au sens de « premier usage » pour un individu ou une organisation, même si elle fut déjà adoptée et implantée ailleurs (Osborne, 1998). Le concept de ce qui est nouveau est donc généralement vu comme relatif à l'organisation, la situation ou l'individu utilisateur (Rogers, 1995). Selon cette perspective, les nouvelles pratiques de gestion peuvent être vues comme des innovations dans la mesure où les acteurs universitaires les perçoivent comme neuves pour leur secteur d'activité ou leur établissement.

2.1.2 L'innovation comme processus

L'innovation peut aussi être considérée comme un processus émergent et orienté vers un but, dans lequel des groupes de personnes investissent temps et ressources pour développer et implanter de nouvelles idées à l'intérieur d'un contexte institutionnel (Poole et Van de Ven, 1989). Vu sous cet angle, le terme innovation réfère à la séquence temporelle et spatiale d'événements qui surviennent alors que des personnes interagissent avec d'autres pour développer et implanter leurs idées novatrices.

2.1.3 L'innovation comme résultat

Jusqu'à maintenant on a vu que l'innovation peut être vue comme l'objet d'une action (une nouvelle idée) et comme le processus d'action ou la séquence temporelle d'événements menant à l'adoption ou au rejet de cette idée nouvelle. La troisième conception du terme voit l'innovation comme le résultat de cette action, soit l'introduction d'une nouvelle idée.

Ajoutons que l'innovation comme résultat n'est pas la même chose que l'invention. Alors que l'invention concerne la découverte de nouvelles idées ou approches, l'innovation concerne leur application (Osborne, 1998). Quant à la ré-invention, elle est définie comme le degré avec lequel une innovation est changée ou modifiée par un usager au cours de son processus d'adoption et d'implantation (Rogers, 1995). Ré-inventer une innovation suppose qu'elle jouit au départ d'un certain degré de flexibilité.

2.1.4 La différence entre innovation technique et innovation administrative

Pour mieux comprendre le comportement d'adoption d'une organisation, Damanpour (1991) est d'avis qu'il est nécessaire de distinguer les divers types d'innovations. Parmi les différentes manières de classer les innovations que l'on retrouve dans la littérature (Beyer et Trice, 1978; Nord et Tucker, 1987), on retient celle proposée par Evan (1966) qui le premier a classé les innovations en « technique » et « administrative ». Selon cet auteur, une innovation technique concerne des améliorations aux produits, aux services et aux processus de fabrication, et affecte surtout la manière d'effectuer les opérations de base. À l'opposé, une innovation administrative implique des changements plus profonds car elle affecte la structure organisationnelle ainsi que les politiques et les processus de gestion. À l'intérieur de cette classification, Dunk (1989)

qualifie les innovations en comptabilité de management comme de type « administrative » sur la base que leur implantation mène à de nouveaux procédés et à de nouvelles politiques et structures organisationnelles. L'innovation administrative pose donc des défis de gestion très différents de ceux de l'innovation technique. On verra à la section 2.5.4 en quoi on estime que les nouvelles pratiques de gestion constituent des innovations administratives.

Il est possible de relier la classification d'innovations de Evan (1966) aux classifications de mesures de Chabotar et Honan (1990) et de Small (1994) pour former la typologie suivante : « mesure tactique - réponse - innovation technique » et « mesure stratégique - réforme - innovation administrative ». Cette typologie suggère que l'emploi de mesures tactiques et l'introduction d'innovations techniques soient associés à un processus de réponse, alors que l'usage de mesures stratégiques et l'introduction d'innovations administratives sont associés à un processus de réforme.

2.1.5 La différence entre l'innovation et l'adaptation

L'innovation comme résultat, implique un changement discontinu à la fois pour ses bénéficiaires et l'organisation qui l'accueille (Osborne, 1998). Cet auteur avance que ceci est peut-être l'enjeu clé pour distinguer l'innovation des formes plus marginales de développement organisationnel que l'on regroupe sous le terme plus général d'adaptation. Les deux sont des formes de changement organisationnel et peuvent, dans le temps, mener à des modifications importantes dans la configuration d'un service ou d'un processus. Toutefois, alors que l'adaptation survient à l'intérieur du paradigme actuel de fonctionnement (par exemple, l'amélioration du processus actuel d'admission d'une université, mais en continuité avec ce qui

existe déjà), avec l'innovation, ce paradigme change (le remplacement du processus actuel d'admission par un autre est une rupture avec le passé). Ce changement de paradigme modifie la nature d'un service ou d'un processus d'une manière qui est discontinue avec ce qui se passait auparavant. Cet enjeu de la discontinuité est essentiel pour différencier l'innovation du développement organisationnel marginal donné par l'adaptation. Il rend l'impact de l'innovation sur l'organisation plus profond à court et à moyen terme que ne le fait l'adaptation et pose des défis de gestion très différents (Osborne, 1998).

Jusqu'à maintenant, la section 2.1 a permis de voir que lorsque l'on réfère aux nouvelles pratiques de gestion comme étant des innovations administratives, on prend le terme innovation dans le sens d'objet. D'un autre côté, lorsqu'on parle du phénomène d'innovation pour expliciter le comportement d'adoption des universités, le terme innovation est alors pris dans le sens de processus. Troisièmement, lorsqu'on réfère à l'issue du processus, le terme innovation prend le sens de résultat. Dans cette recherche, nous utilisons le terme innovation dans ces trois sens selon les circonstances de la discussion.

2.1.6 L'université comme organisation

Adoptant et adaptant la vision que se sont donnés Greenwood et Hinings (1996) des organisations, les universités sont conceptualisées comme des entités indépendantes, composées de groupes fonctionnellement différenciés. Ces groupes, tout en poursuivant les buts de l'université, promeuvent en même temps leurs propres buts et intérêts, et peuvent prendre des décisions indépendantes basées sur leur évaluation des retours des innovations. De leur côté, les universités font partie d'une collectivité universitaire formée par l'ensemble des universités d'un

pays ou d'une province, ayant ses propres normes, prescriptions, standards, exigences et attentes. Cette collectivité universitaire exerce à son tour des pressions normatives sur ses membres individuels. Finalement, les universités sont individuellement et collectivement intégrées et rattachées à un secteur d'activité sociale, soit celui de l'enseignement supérieur. Ce secteur d'activité sociale relève habituellement d'un Ministère qui a la capacité d'exercer des pressions de conformité sur la collectivité universitaire. Ensemble, ces trois niveaux organisationnels forment ce que l'on appelle un système d'enseignement supérieur. Dans cette recherche, on considère que le processus d'innovation organisationnel est influencé par les dynamiques qui se déroulent à l'intérieur et entre les membres de ce système.

2.2 Un modèle théorique du processus d'innovation

Le premier objectif de cette section est de présenter le modèle théorique retenu pour cette recherche comme cadre intégrateur du cadre conceptuel. Le second objectif est de différencier la décision d'adoption de celle d'implantation. Ce faisant, on explique pourquoi on retient l'implantation comme étape charnière pour dire si les universités utilisent ou pas une nouvelle pratique de gestion. Finalement, cette section sert à préciser le sens que l'on donne aux termes phase, période et étape que l'on utilise pour décrire les divers moments du processus d'innovation et à identifier l'unité de référence, l'unité de réponse et l'unité d'analyse de cette recherche.

2.2.1 La présentation du modèle théorique

La façon la plus commune de caractériser le processus d'innovation est l'utilisation d'un modèle basé sur des étapes (Wolfe, 1994). Toutefois, de tels modèles comportent de sérieuses faiblesses

dont la plus importante est la supposition qu'il existe un ordre naturel d'étapes, qu'une série d'étapes doit arriver et survenir toujours dans le même ordre prédéterminé (Tornatsky et Fleischer, 1990; Wolfe, 1994). D'ailleurs, les résultats de Schroeder *et al.* (1989) attestent que le processus d'innovation ne se développe pas toujours en une séquence linéaire simple d'étapes ou de phases d'activités dans le temps, contrairement à ce qui est parfois suggéré dans la littérature. Malgré la découverte de ces irrégularités, l'attrait principal de la modélisation du processus d'innovation en étapes est strictement de nous procurer un cadre intégrateur pour situer les éléments de notre cadre conceptuel et nous permettre en même temps de définir d'autres termes pertinents à cette étude.

Parmi les divers modèles recensés dans la littérature par Wolfe (1994)[9], nous retenons à ces deux fins celui de Rogers (1995) parce que cet auteur propose un modèle adapté aux organisations. Le modèle théorique de Rogers a l'avantage de reconnaître que le processus d'adoption d'innovations par les organisations est beaucoup plus compliqué que la décision d'adoption prise par un individu. Par exemple, dans une organisation, la décision d'adoption peut impliquer plusieurs personnes, chacune jouant un rôle différent dans le processus, ce qui n'est pas nécessairement le cas lorsqu'un individu seul envisage l'adoption d'une innovation qui répond à ses besoins personnels.

Rogers (1995) conceptualise l'innovation dans les organisations comme un processus séquentiel

[9] Wolfe (1994) a examiné sept modèles linéaires représentant le processus d'innovation en plus de suggérer le sien. Suite à son examen, il est d'avis que chacun représente une variante du même processus général, ne différant entre eux que dans leur terminologie, leur nombre d'étapes et dans leur point de départ et d'arrivée.

de cinq étapes, deux dans la phase d'*initiation* et trois dans la phase d'*implantation*. Son modèle est représenté à l'intérieur du rectangle de la figure 2.1. Les éléments de notre cadre conceptuel sont placés à l'extérieur du rectangle là où nous pensons, *a priori*, qu'ils doivent se situer.

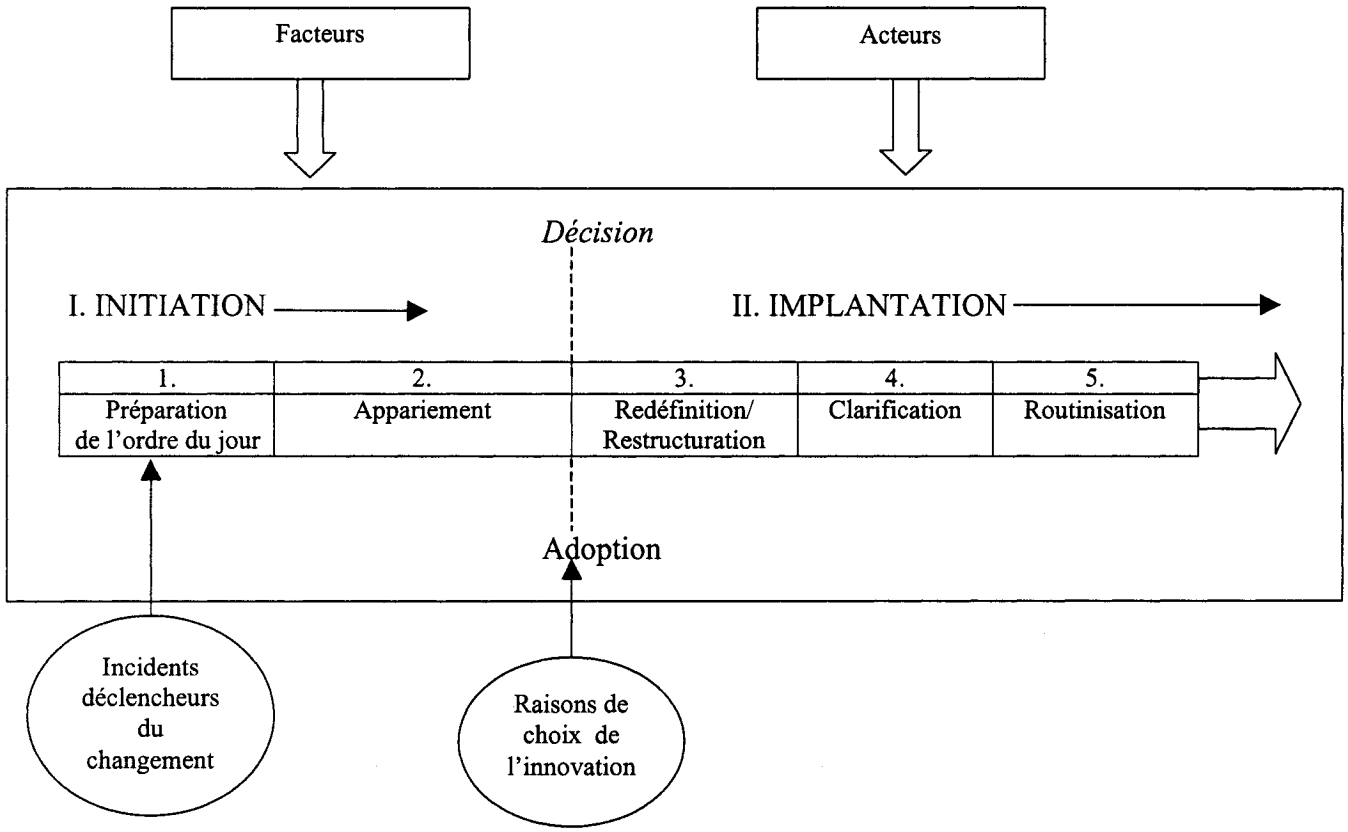

Figure 2.1 Les composantes du processus d'innovation dans les organisations (tiré et adapté de Rogers, 1995, p. 392).

À l'intérieur du rectangle, la figure 2.1 montre que, d'après Rogers (1995), le processus d'innovation dans une organisation consiste en deux grandes phases : 1) l'*initiation*, définie comme la cueillette d'information, la conceptualisation et la planification pour l'adoption d'une innovation, menant à la décision d'adoption, et 2) l'*implantation*, qui comprend tous les événements, actions et décisions requises pour utiliser l'innovation. La *décision* d'adopter

(montrée par la ligne pointillée) divise l'initiation de l'implantation. Le sens des flèches indique que le processus commence avec la phase d'initiation, passe par l'étape d'adoption et se poursuit dans la phase d'implantation.

On s'est permis d'indiquer, à l'extérieur du rectangle, que le processus d'innovation est déclenché par des *incidents* et que la décision d'adoption d'une innovation particulière repose sur des *raisons*. Les théories du changement et du développement organisationnel, présentées à la section 2.3, ont l'avantage d'offrir quatre catégories de moteurs pour identifier les types d'incidents déclencheurs du changement dans les universités. De même, les perspectives explicatives de choix développées à la section 2.4, proposent quatre catégories de choix permettant de savoir sur quelles bases reposent l'adoption (ou le rejet) d'innovations. Les flèches indiquent à quelle étape probable agissent les incidents déclencheurs et les raisons de choix. Pour le moment, rien ne nous permet de dire que ces deux éléments du cadre conceptuel entrent en action à ces deux étapes précises du modèle de Rogers (1995) ni n'opèrent uniquement à ces deux étapes. Finalement, on a aussi pris l'initiative de suggérer à la figure 2.1 que chacune des étapes du processus d'innovation peut être affectée par des *facteurs* et des *acteurs* de diverses sources. Les flèches pleines visent à rendre l'idée que les facteurs et les acteurs peuvent agir à tout moment au cours du déroulement du processus.

En caractérisant l'innovation comme un processus comportant plusieurs étapes et sujet à subir l'influence d'acteurs et de facteurs de différentes sources, l'illustration que l'on présente offre l'occasion de faire ressortir plusieurs éléments d'enjeux méthodologiques et conceptuels. Dans les sections qui suivent, on traite de : 1) la différence entre les termes adoption et implantation,

2) la définition des termes phases, périodes et étapes, et 3) la précision de ce que sont l'unité de référence, l'unité de réponse et l'unité d'analyse dans cette recherche. Les incidents déclencheurs du processus, assimilés aux théories du changement et du développement organisationnel, sont abordés dans la section 2.3, les perspectives explicatives de choix d'innovations le sont à la section 2.4, et les facteurs et acteurs affectant l'initiation et le déroulement du processus sont traités dans la section 2.5.

2.2.2 La différence entre les termes adoption et implantation

Étant donné que selon Wolfe (1994), les termes *adoption* et *implantation* peuvent dire différentes choses pour différentes personnes, il importe de les définir plus proprement.

Pour Tornatsky et Fleischer (1990), le concept d'adoption réfère habituellement au point du processus d'innovation où l'organisation passe de l'état de non-possession de l'innovation à un état de possession. Toutefois, avoir une innovation peut être définie de plusieurs manières selon le contexte de la décision. Parfois, comme c'est souvent le cas dans des études de marché, cela réfère au point d'achat d'une innovation. L'usage effectif ultérieur n'est pas vraiment un enjeu pour le chercheur qui mesure le degré de pénétration de l'innovation pourvu qu'elle ait été achetée. Parfois aussi, cela réfère à une forme d'engagement d'autorité comme ce peut être le cas lorsqu'une université adopte un nouveau programme d'études. Une telle forme d'adoption n'implique pas nécessairement que le programme va s'offrir, surtout s'il doit par la suite être approuvé par des instances intermédiaires et gouvernementales. Dans tous les cas, le terme adoption suggère généralement qu'une ligne frontière soit traversée.

Toujours selon Tornatsky et Fleischer (1990), la difficulté principale dans la définition du terme adoption, est que le processus d'innovation est souvent composé d'un ensemble de décisions qui ne sont pas perceptibles ou visibles par tous les participants. Dans de tels cas, le terme adoption est proprement appliqué à ces décisions qui impliquent de rendre l'innovation disponible aux usagers éventuels. En d'autres mots, dans le processus d'innovation, il existe un point où les gens deviennent largement conscients qu'un changement est en train de se produire et à qui on demande d'adhérer en devenant des participants actifs. Souvent, mais pas toujours, ce point est associé avec l'engagement de ressources organisationnelles. L'enjeu clé pour reconnaître l'adoption est donc le degré avec lequel l'attention consciente des participants de l'organisation est mise à contribution dans le changement.

Auprès de Rogers (1995), l'adoption est la décision d'utiliser pleinement une innovation, considérant qu'elle constitue le meilleur mécanisme de réponse possible à une situation donnée. Le *rejet* est la décision de ne pas adopter l'innovation. Pour cet auteur, une façon de réduire l'incertitude inhérente à propos des exigences et des conséquences d'une innovation est de l'essayer sur une base réduite. Cet essai limité fait souvent partie de la décision d'adoption.

Même si la figure 2.1 ne la montre pas comme tel, chaque étape du processus d'innovation peut mener à une décision de *rejet*. Par exemple, il est possible de rejeter une innovation à l'étape de la préparation de l'ordre du jour ou encore même après l'avoir adoptée. En s'appuyant sur les travaux de Eveland (1979)[10], Rogers (1995) distingue deux types de rejet : 1) le rejet actif, qui consiste à considérer l'adoption de l'innovation (incluant même son essai) et puis de décider par

[10] Eveland, J. D. 1979. « Issues in using the concept of 'Adoption of innovation' ». Document présenté à la American Society for Public Administration, Baltimore.

la suite de ne pas l'adopter, et 2) le rejet passif (aussi appelé non-adoption), qui consiste à ne jamais réellement envisager l'usage de l'innovation. On peut aussi considérer l'adoption symbolique ou nominale (Abrahamson, 1996) comme la version positive du rejet passif, étant donné que dans ce cas, l'organisation n'a pas non plus l'intention d'utiliser l'innovation.

D'après Tornatsky et Fleischer (1990), l'*implantation* c'est l'action. Ayant pris la décision d'adopter, on peut dire que l'implantation commence lorsque l'innovation est utilisée. Jusqu'à la phase d'implantation, le processus d'innovation n'a été pour l'essentiel qu'un exercice mental (Rogers, 1995). Toutefois, comme pour l'adoption, Tornatsky et Fleischer (1990) affirment qu'il n'existe pas de consensus à propos de la définition de l'implantation et de la mesure du degré d'implantation.

Dans leur recension des écrits sur l'implantation, Tornatsky et Fleischer (1990) examinèrent au moins cinq manières différentes de mesurer le degré d'implantation et concluent que l'enjeu critique à propos du degré d'implantation se réduit à trois éléments reliés et également importants : 1) identifier les aspects clés qui définissent l'innovation, 2) déterminer si ces aspects clés sont, en fait, implantés dans l'organisation, et 3) distinguer les modifications qui représentent des adaptations désirables de l'innovation de celles qui représentent des distorsions malignes ou négatives de l'innovation. Nous tiendrons compte de ces trois éléments dans notre interprétation des résultats pour juger s'il y a implantation ou pas.

En résumé, l'adoption et l'implantation sont deux concepts subtils qui doivent être utilisés avec prudence. Ni l'un ni l'autre ne peut être défini de manière univoque, comme survenant à un

point précis et bien identifié dans le temps. De plus, même si en un certain sens l'adoption précède l'implantation, la frontière et le chevauchement entre les deux peuvent être ambigus (Rogers, 1995; Tornatsky et Fleischer, 1990). En conséquence, nous serons sensibles au contexte et à la situation dans lequel se déroule le processus d'innovation avant de conclure à l'adoption et à l'implantation, tout en distinguant clairement ces deux aspects.

2.2.3 Les phases, les périodes et les étapes

Dans cette recherche on conçoit une *période* comme une durée regroupant des activités qui participent du même sens, qui servent le même objectif. L'*étape* représente un événement de démarcation entre des activités. Elle implique une décision et, de ce fait, marque le passage d'un groupe d'activités à un autre. À l'instar de Van de Ven et Poole (1989 : 40) on définit une *phase* comme : « un moment d'activité unifiée et cohérente qui sert une fonction quelconque du processus d'innovation ». Ainsi définie, une phase se rapporte à une fonction et peut comprendre une ou plusieurs périodes et étapes. En somme, pour décrire les activités qui se passent lors du déroulement du processus d'innovation dans les universités, on retient trois types de moments : 1) la période, qui regroupe les activités ayant un objectif commun, 2) la phase, qui regroupe les périodes ayant une fonction commune, et 3) l'étape, qui marque la transition entre les périodes et les phases.

2.2.4 L'unité de référence, l'unité de réponse et l'unité d'analyse

La définition que l'on a donnée de l'université comme organisation montre l'existence de multiples unités sociales pouvant participer dans le processus d'adoption d'innovations. Alors que le processus se déroule dans le temps, des décisions sont continuellement prises ou

influencées par des individus, des groupes et même par d'autres organisations. Ceci veut dire qu'en pratique, ainsi que le soulignent Tornatsky et Fleischer (1990), il peut être difficile d'identifier qui exactement prend les décisions et comment elles s'alimentent les unes les autres. Cette difficulté soulève par le fait même le problème de décider à quel niveau d'agrégation se concentrer.

Dans le contexte du secteur d'activité sociale de l'enseignement supérieur, tel qu'on l'a décrit précédemment, on a le choix de se concentrer sur un ou plusieurs niveaux hiérarchiques : 1) les individus comme individus, 2) les individus comme acteurs, 3) les groupes sociaux, 4) les universités comme organisations, 5) les liens inter-universitaires, 6) un groupe d'universités parmi la collectivité universitaire, 7) l'ensemble des universités de la collectivité universitaire, et 8) les systèmes d'enseignement supérieur de plusieurs pays ou provinces (Tornatsky et Fleischer, 1990). L'objet de cette étude est le déroulement du processus d'innovation survenant dans un contexte organisationnel. Il s'ensuit que l'on retient l'université individuelle comme unité de référence, à savoir comme entité dans laquelle se déroule le processus d'innovation.

Toutefois, notre attention envers l'organisation ne peut être dissociée des individus et des groupes qui la composent. Nous ne pouvons pas non plus ignorer l'influence des membres de la collectivité universitaire qui l'entourent ni celle des individus qui représentent les pouvoirs publics et organismes consultatifs qui ceinturent l'université. En conséquence, alors que l'unité de référence est l'université, nous retenons l'individu comme unité de réponse.

Toute étude qui vise à comprendre et expliquer le processus d'innovation retient le processus en lui-même comme unité d'analyse (Meyer et Goes, 1988; Wolfe, 1994). On a dit à la section 2.1.3 qu'un processus d'innovation est une séquence temporelle et spatiale d'événements en vue d'introduire une « chose ». Dans la présente recherche, cette « chose » consiste aux nouvelles pratiques de gestion. Considérant que l'on ne peut dissocier l'étude de la séquence des événements de la « chose » qui est le sujet de cette séquence, il s'ensuit que l'unité d'analyse est le processus d'innovation de chacune des nouvelles pratiques de gestion.

Plusieurs auteurs (Rogers, 1995; Tornatsky et Fleischer, 1990; Wolfe, 1994) soulignent l'importance de préciser sur quelle étape du processus d'innovation se situe l'étude, notamment pour les recherches sur la diffusion d'innovations (DI) et sur le degré d'innovation des organisations (IO). Transposée à notre recherche, ceci revient à préciser l'étape retenue pour conclure à l'usage de la pratique de gestion.

Wolfe (1994) reconnaît quelques faiblesses à utiliser l'adoption comme point d'étude dont : 1) le fait que les décisions d'adoption soient souvent annoncées pour le bénéfice de l'organisation, mais sans aucune intention de les poursuivre, et 2) le fait que les décisions d'adoption annoncées avec l'intention de les poursuivre ne soient souvent pas implantées pour diverses raisons. Cet auteur soutient qu'il est plus important de savoir ce que fait une organisation (implantation) que ce qu'elle a décidé de faire (adoption). C'est donc sur ces deux derniers égards que l'on s'appuie pour choisir l'implantation comme étape charnière pour dire que les universités utilisent ou pas les nouvelles pratiques de gestion.

En résumé, l'objet d'étude est le processus d'innovation de chaque nouvelle pratique de gestion (unité d'analyse) dans chaque université (unité de référence) à partir des opinions des répondants (unité de réponse), la phase d'implantation étant retenue pour dire si une université fait usage ou pas d'une de ces pratiques de gestion.

2.3 Les théories du changement et du développement organisationnel

Pour s'expliquer qu'est-ce qui cause le changement dans les organisations et comment il survient (figure 2.1), en d'autres mots pour répondre à des questions telles : « Quelle est la force motrice qui déclenche le changement ? Comment se déroule le changement ? », Van de Ven et Poole (1995) regroupèrent les diverses théories du changement et du développement organisationnel en quatre grandes familles. Chacune de ces familles offre une vision fondamentale et distincte du changement. Ces familles sont : 1) les théories du cycle de vie, 2) les théories téléologiques, 3) les théories dialectiques, et 4) les théories évolutionnistes. Le tableau 2.1 les représente selon les dimensions retenues par ces auteurs, soient leurs membres, pionniers, métaphore clé, logique, séquence d'événements, force génératrice, modes de changement et unité d'analyse.

Plusieurs arguments motivent le choix de ces théories. Premièrement, en plus de suggérer des catégories d'acteurs pouvant initier le phénomène d'innovation, les théories du changement et du développement organisationnel donnent les caractéristiques de quatre groupes de moteurs agissant comme forces instigatrices du changement, fournissent les conditions sous lesquelles ces moteurs sont passibles d'opérer ainsi que l'origine de ces forces motrices.

TABLEAU 2.1

Familles des théories du changement et du développement organisationnel

Familles	Cycle de vie	Téléologique	Dialectique	Évolution
Membres	Développementalisme Ontogenèse Métamorphose Modèles étapistes et cycliques	Planification et fixation de buts Fonctionnalisme Construction sociale Interactionisme symbolique	Théorie des conflits Matérialisme dialectique Pluralisme Action collective	Évolutionnisme darwinien Génétique de Mendel Saltationisme Équilibre ponctué
Pionniers	Comte (1798 - 1857) Spencer (1820 - 1903) Piaget (1896 - 1980)	Mead (1863 - 1931) Weber (1864 - 1920) Simon (1916 -)	Hegel (1770 - 1831) Marx (1818 - 1883) Freud (1856 - 1939)	Lamarck (1744 - 1829) Darwin (1809 - 1882) Mendel (1822 - 1884) De Vries (1848-1935)
Métaphore clé	Croissance organique	Coopération intentionnelle	Opposition, conflit	Concurrence pour la survie
Logique	Programme immanent Séquence préfigurée Adaptation complaisante	État final envisagé Construction sociale Équifinalité	Forces contradictoires Thèse, antithèse et synthèse	Sélection naturelle de concurrents dans une population
Séquence des événements	Séquence linéaire et irréversible d'étapes prescrites dans le déroulement de potentiels immanents présents au début	Séquence récurrente et discontinue de la fixation, de l'implantation et de l'adaptation de buts et de moyens pour atteindre un état final désiré	Séquence récurrente et discontinue de la confrontation, du conflit et de la synthèse entre des valeurs ou des événements contradictoires	Séquence récurrente, cumulative et probabiliste de la variation, la sélection et la rétention d'événements
Force génératrice (moteur de changement)	Programme/code préfiguré régulé par la nature, la logique ou l'organisation	Délimitation des buts et consensus sur les moyens, coopération et symbiose	Conflit et confrontation entre des forces, des intérêts ou des classes opposées	Rareté Concurrence Commensalisme
Mode de changement	Prescrit	Construit	Construit	Prescrit
Unité d'analyse	Entité individuelle	Entité individuelle	Plusieurs entités	Plusieurs entités

Tiré, traduit et adapté de A. H. Van de Ven, et M. S. Poole. 1995. « Explaining development and change in organisations ». Academy of Management Review, 20 (3) : 514.

Une deuxième raison pour laquelle ces théories furent choisies est qu'elles permettent d'analyser le phénomène d'innovation sous plusieurs angles à la fois plutôt qu'au travers la lunette d'une seule perspective théorique. Partant de l'idée qu'une seule perspective théorique n'offre en définitive qu'un seul compte rendu de la réalité qu'elle observe, Van de Ven et Poole (1995 : 510-1) avancent que :

« [...] c'est l'interaction entre différents points de vue qui aide à obtenir une compréhension plus complète de la vie organisationnelle, parce que toute perspective théorique n'offre invariablement qu'un compte rendu partiel d'un phénomène complexe. De plus, la juxtaposition de perspectives théoriques différentes met en jeu des visions en apparence opposées du développement et du changement social. La construction de relations entre des visions qui semblent au départ divergentes, offre l'opportunité de développer de nouvelles théories qui ont un pouvoir explicatif plus fort et plus englobant que les perspectives initiales » (traduction libre).

C'est donc en vue d'avoir une vision plus complète du processus d'innovation qu'il est examiné à travers la lunette de diverses perspectives théoriques ou grilles d'analyse. La théorie substantive émergente que l'on désire développer devrait ainsi expliquer plus complètement ce qui amène les universités à entreprendre un changement dans leurs modes de gestion. Ceci est possible grâce à l'identification des acteurs et mécanismes générateurs du changement et explicatifs de l'adoption, en plus des circonstances particulières derrières ces mécanismes (Tsoukas, 1989).

Comme troisième raison pour utiliser ces quatre théories du changement organisationnel, Kezar et Eckel (2002) affirment que les théories évolutionnistes et téléologiques furent les plus utilisées pour expliquer les stratégies de changement en enseignement supérieur et ont de ce fait une

longue histoire. Ils citent à cet effet les études[11] récentes de Sporn (1999) et de Eckel *et al.* (1998) qui utilisèrent, respectivement, des théories évolutionnistes (ou biologiques) et des modèles téléologiques.

Un dernier motif pour choisir ce cadre théorique est qu'il supporte la recherche inductive propre à la construction d'une théorie basée sur la méthodologie de la théorie ancrée, en ce qu'il permet d'identifier les caractéristiques des moteurs, les conditions sous lesquelles ils sont passibles d'opérer et les acteurs qui les gouvernent. Les caractéristiques, les conditions et les acteurs peuvent être utilisés par la suite pour générer de nouvelles hypothèses (Ezzamel et Bourn, 1990).

Dans la suite de cette section on présente et différencie chacune de ces quatre familles de théories seulement sur les trois dimensions pertinentes à cette recherche, à savoir leur force génératrice du changement, l'origine de cette force et leur séquence d'événements. L'examen de ces trois dimensions est important à cette recherche car elles servent de guide pour identifier les moteurs de changement pertinents à la compréhension du phénomène que nous désirons expliquer. Dans tous les cas, la présentation des familles de théories est basée sur le texte de Van de Ven et Poole (1995) duquel on fait de larges emprunts.

2.3.1 Les théories du cycle de vie

Plusieurs théoriciens de l'administration ont emprunté la métaphore de la « croissance organique » comme devis heuristique pour expliquer le développement d'une entité et qualifier

[11] Sporn, B. 1999. *Adaptive university structures : An analysis of adaptation to socioeconomic environment of US and European universities.* Philadelphia : Francis and Taylor, Higher Education Policy Series 54. Eckel, P., B. Hill, et M. Green. 1998. *On change: En route to transformation.* Occasional Paper, No. 1. Washington (DC) : American Council on Education.

les différentes étapes de sa croissance, de son début jusqu'à sa fin. Par exemple, on retrouve souvent les expressions « cycle de vie des produits » et « cycle de vie des organisations » comme image pour se représenter leur processus évolutif, de même que l'on a souvent recours à la notion d'« étape » dans le développement d'un produit, d'une organisation, d'une carrière ou d'un individu pour pouvoir mieux situer ce développement.

Selon les théories du cycle de vie, le changement est imminent, à savoir que l'entité évoluante possède en elle une forme de programme, logique ou code latent qui gouverne son processus de développement et la fait progresser d'un point de départ donné à un point subséquent déjà préfiguré dans le point de départ au même titre, par exemple, que le pommier préfigure dans le pépin de pomme. La progression typique des événements de changement dans ces théories est vue comme une séquence unitaire (elle suit une seule séquence d'étapes ou de phases), qui est cumulative (les caractéristiques acquises durant les étapes antérieures sont gardées dans les étapes ultérieures) et conjointe (les étapes sont reliées de sorte à découler d'un processus sous-jacent commun). La progression est telle parce que la trajectoire vers l'état final est préfigurée et requiert une séquence spécifique et historique d'événements. Chacun de ces événements contribue pour un morceau au produit final et ils doivent survenir dans un ordre prescrit parce que chaque morceau prépare le terrain pour le suivant. Ainsi, la forme latente dans le premier état se réalise progressivement tout en se différenciant d'une étape à l'autre; chaque étape successive origine de la précédente et chaque étape antécédente présuppose logiquement la suivante.

Il se dégage des théories du cycle de vie que, pour progresser, les organisations doivent s'adapter en réponse à diverses crises qui surviennent durant leur croissance et au cours des étapes de

transition du cycle de vie. Toutefois, même si les événements environnementaux externes peuvent influencer la manière dont l'organisation s'exprime et croît, Van de Ven et Poole (1995) affirment qu'ils sont toujours modelés et filtrés par son code immanent. Il s'ensuit, en dernier ressort, que le développement de l'entité est toujours gouverné par sa propre logique interne, la vraie poussée de développement provenant essentiellement de l'intérieur. Par exemple, des personnes qui invoquent des arguments d'évolution normale des choses basés, entre autres, sur l'âge, la taille ou la croissance de la clientèle étudiante de leur université pour justifier l'introduction d'un programme d'études précis, ont une vision, peut-être inconsciente, de l'évolution de leur établissement qui relève d'une théorie du cycle de vie. Dans ce cas, même si cette université s'adapte à la configuration particulière que présentent ces trois variables organisationnelles, il n'en demeure pas moins que la force motrice qui déclenche le processus de changement provient de l'intérieur.

Certaines théories du cycle de vie des organisations expliquent souvent le processus de changement en termes de règles ou programmes institutionnels qui exigent que les activités progressent d'une manière prescrite. On peut penser ici aux multiples étapes que doivent franchir les nouveaux programmes d'études au sein d'une université avant d'être offerts aux étudiants. D'autres théories de cette famille se fondent sur des séquences logiques ou naturelles pour expliquer le développement. Le développement consécutif de programmes d'études de 1er, de 2^{e} et de 3^{e} cycle dans une même discipline peut aussi être vu comme une suite logique et naturelle de progression vers la réalisation de la mission finale de l'université. Malgré l'attrait des théories du cycle de vie pour expliquer le changement, Abrahamson (1991) avance que les théories qui soutiennent que ce sont les cycles de vie qui forcent de manière déterministe les progrès ou l'évolution des innovations au travers d'étapes pré-ordonnées d'invention,

d'innovation, de diffusion, de maturité et de déclin, ne jouissent ou n'ont reçu que peu de soutien empirique et furent abondamment critiquées à partir d'arguments logiques.

2.3.2 Les théories téléologiques

Une autre école de pensée explique le développement en s'appuyant sur la téléologie. On peut assimiler la théorie téléologique à une philosophie ou doctrine dans laquelle la raison ou le but constitue la cause finale guidant le mouvement d'une entité. Tel que l'indique le tableau 2.1, cette approche sous-tend la plupart des modèles de planification stratégique et de prise de décision, car elle est fondée sur la croyance que les leaders institutionnels sont rationnels et jouent un rôle critique dans les processus institutionnels, que les organisations ont des buts, que les individus peuvent spécifier leurs préférences, que des chaînes de causes et d'effets mènent les individus et les organisations à poser certains gestes afin d'obtenir les résultats qu'ils jugent désirables, que les problèmes sont résolus par des décisions et que la prise de décision est l'occupation principale des acteurs organisationnels (Birnbaum, 1988). Les modèles téléologiques incorporent l'assomption d'équifinalité de la théorie des systèmes, à savoir qu'il existe plusieurs moyens également efficaces pour atteindre un but (Poole et Van de Ven, 1989). Il n'y a donc dans ces modèles aucun présupposé à propos de la nécessité historique, comme c'est le cas pour les théories du cycle de vie. Plutôt, ils s'appuient sur un moteur fonctionnel comme principe d'explication : ces modèles posent l'existence d'un ensemble de fonctions, buts ou formes nécessaires pour soutenir l'organisation et que doit avoir ou acquérir l'innovation.

D'après les théories téléologiques, le développement d'une entité est orienté vers l'atteinte d'un but ou d'un état final. On suppose alors qu'elle est mue par l'intentionnalité; par elle-même ou en interaction avec d'autres, l'entité se construit un état final envisagé, prend les moyens

appropriés, pose les gestes pour l'atteindre et gère son progrès. Les tenants de cette famille voient donc le développement comme une séquence d'analyse de la situation, d'examen d'options, de formulation de buts, de choix des moyens pour atteindre ces buts, d'implantation des moyens choisis, d'appréciation des résultats obtenus et, finalement, de modification des buts et des moyens, basée sur ce que l'entité a appris, réalisé ou encore d'après son intention originale. Si l'entité peut délimiter ses propres buts et même les modifier, c'est donc dire que la téléologie lui permet d'être créative et libre de ses choix. Autant dans les théories du cycle de vie que dans les théories téléologiques, la force motrice qui déclenche le processus de changement provient de l'intérieur. Par contre, dans le premier cas, cette force est mue par l'imminence du changement alors que dans le deuxième elle l'est par l'intentionnalité.

Contrairement aux théories du cycle de vie, les théories téléologiques ne prescrivent pas une séquence nécessaire d'événements ou ne spécifient pas à l'avance quelle trajectoire de développement suivra l'entité : l'organisation étant libre et adaptative, la trajectoire peut changer. Elle se centre plutôt sur les pré-requis pour atteindre le but final comme les fonctions à remplir, les ressources à acquérir et à utiliser, les résultats à obtenir et ainsi de suite, tout en reconnaissant l'existence de limites à son action. L'environnement et les ressources contraignent ce qu'elle peut accomplir. Certaines de ces contraintes sont incorporées dans les pré-requis définis par l'organisation et autres acteurs de son environnement : les individus n'outrepassent pas les lois naturelles ou les contraintes, mais s'en servent pour accomplir leurs buts (Van de Ven et Poole, 1995). Finalement, ces théories impliquent un standard pour juger de la qualité du changement : le développement doit être quelque chose qui mène l'entité vers son état final tel qu'on se l'est représenté au début. Ce qui est alors jugé, c'est la mesure avec laquelle un changement précis, avec tout ce qu'il nécessite de moyens à prendre et de ressources à engager, va permettre la

réalisation du but visé.

Une fois qu'une entité atteint ses objectifs, ceci ne veut pas dire qu'elle demeure dans un état d'équilibre permanent. Des influences tant de l'environnement externe qu'interne, peuvent engendrer des instabilités et des insatisfactions qui la poussent vers une nouvelle trajectoire de développement. Les théories du changement qui reposent sur un processus téléologique ne peuvent spécifier à l'avance quelle trajectoire précise suivra l'entité, mais postulent toutes que le choix sera basé sur des normes rationnelles de décision ou d'action; on suppose la possibilité de dresser une liste de voies valables et ensuite de choisir en se reposant sur des normes rationnelles de décision ou d'action. Si dans les théories du cycle de vie le changement est initié et guidé par un quelconque code génétique ou programme préfiguré, dans les théories téléologiques c'est l'intentionnalité de l'acteur qui déclenche et oriente tout à la fois le changement. Par exemple, le développement de programmes académiques basé sur une étude de marché ou leur abandon parce qu'ils ne correspondent plus à la nouvelle orientation de l'université, illustre bien l'action d'un moteur téléologique. Dans la section précédente on a suggéré que l'offre de programmes de 2^{e} et de 3^{e} cycle puisse être vue comme les étapes d'une progression naturelle d'une théorie du cycle de vie. On peut aussi imputer cette offre à un moteur téléologique si on accepte le point de vue qu'il est dans la finalité de toute université d'offrir une gamme variée de programmes d'études dans tous les domaines du Savoir et ce, à tous les niveaux de cycles. Il est même possible d'imputer l'offre de tels programmes à l'action conjointe de ces deux moteurs. Cet exemple met en évidence l'importance d'examiner le contexte dans lequel survient le changement, chose que nous nous employons à faire dans la présente étude.

2.3.3 Les théories dialectiques

Les théories dialectiques reposent sur la supposition que l'entité existe dans un monde pluraliste d'événements, de forces qui s'entrechoquent ou de valeurs contradictoires qui entrent en compétition les unes avec les autres pour la domination et le contrôle. Ces oppositions peuvent se situer à l'intérieur de l'entité, car elle peut poursuivre divers buts opposés ou abriter différents groupes d'intérêts conflictuels, les buts et les groupes se faisant compétition entre eux pour la domination. Ou encore, les oppositions peuvent lui être externes, alors qu'elle poursuit une direction qui se heurte à celle d'autres entités. D'où l'importance dans cette recherche d'avoir des répondants internes et externes aux établissements universitaires. Peu importe où se situent les sources d'opposition, une théorie dialectique exige au moins deux entités distinctes incorporant ces oppositions si elles sont pour s'engager l'une et l'autre dans un conflit.

Dans un processus dialectique, les événements qui suscitent le changement sont expliqués en référence à la balance du pouvoir entre deux entités opposantes. Au début, les accommodements qui résultent des luttes entre les forces opposées assurent une certaine stabilité à l'entité que l'on peut assimiler au statu quo : c'est la thèse. Le changement survient lorsqu'une ou plusieurs de ces forces, initialement opposées, gagnent suffisamment de pouvoir pour défier le statu quo et initier un conflit : c'est l'antithèse. Le pouvoir relatif de l'antithèse peut être assez puissant pour engager le combat contre la thèse actuelle, préparant ainsi le terrain pour une autre solution de compromis qu'est la synthèse. La synthèse, comme issue de ce conflit dialectique, représente le nouvel état d'équilibre momentané ou la nouvelle thèse; de par sa nature propre, la synthèse est une construction nouvelle qui s'éloigne à la fois de la thèse et de l'antithèse.

En terme de changement organisationnel, le maintien du statu quo représente la stabilité, mais son remplacement par l'antithèse ou la synthèse signifie un changement. Dans ce contexte, le changement n'est pas mû par l'intentionnalité comme c'était le cas dans la perspective téléologique, mais bien par le conflit ou l'opposition envers le statu quo, rendant du même coup difficile de prévoir sa trajectoire de développement et son issue finale. L'introduction forcée d'une innovation administrative comme les indicateurs de performance en milieu universitaire, suite à une directive gouvernementale ou liée à l'obtention d'un financement externe de la part d'organismes subventionnaires de recherche, est un bon exemple de changement dialectique. En faisant intervenir des acteurs tant de l'externe que de l'interne, notre étude permet d'identifier les forces dialectiques qui sont en cause.

2.3.4 Les théories évolutionnistes

Cette famille, s'inspirant des théories générales de l'évolution biologique, explique que le changement survient selon un cycle continu de trois événements : la variation, la sélection et la rétention. La variation consiste en l'apparition de nouveaux caractères. Ces apparitions sont parfois imputées au hasard ou à la chance, sans que l'on puisse expliquer pourquoi ces caractères surviennent comme ça, ou parfois imputées à la nécessité du moment. La sélection parmi ces nouveaux caractères est le fait principalement de la compétition pour des ressources rares dans un environnement qui ne permet que la survie de ceux qui sont les mieux adaptés. Finalement, la rétention implique des forces (incluant l'inertie et la persistance) qui perpétuent et maintiennent certains caractères, tant parmi ceux résultant de la sélection que parmi ceux qui existaient préalablement à l'avènement d'un phénomène de variation. En somme, la perspective évolutionniste explique le changement comme une progression récurrente, cumulative et probabiliste de la séquence variation-sélection-rétention des caractères les mieux adaptés. Elle

nie essentiellement le changement organisationnel radical comme ce peut être le cas dans les théories téléologiques et dialectiques.

De manière plus particulière, on peut décrire les transformations évolutionnistes de trois façons : 1) le lamarckisme, 2) le darwinisme, et 3) le mutationnisme. La théorie transformiste de Lamarck (1744-1829) explique l'évolution des êtres vivants par l'influence des variations de milieu sur le comportement, puis sur la morphologie des organismes. Le lamarckisme suppose l'hérédité des caractères acquis, à savoir qu'ils sont transférés à la génération suivante par hérédité, apprentissage ou imitation. Pour Darwin (1809-1882), les espèces sont issues les unes des autres selon les lois de la sélection naturelle qui est un effet de la lutte pour la survie. La lutte pour la survie et la sélection naturelle sont considérées comme les mécanismes essentiels de l'évolution des êtres vivants. Selon le point de vue darwinien de l'évolution, les caractères sont progressivement hérités conformément aux processus inter-générationnels. À l'opposé du darwinisme, le mutationnisme de De Vries (1848-1935) est une théorie biologique d'après laquelle l'évolution est un phénomène discontinu provoqué par des mutations. Une mutation est une modification brusque et permanente de caractères héréditaires, provoquée par l'action d'un mutagène qui agit comme agent de changement. Cette théorie donne aux mutations le rôle essentiel dans l'apparition d'espèces nouvelles.

Adaptées à notre sujet de recherche et fondues ensemble, ces trois théories évolutionnistes peuvent s'illustrer par l'exemple suivant. Une diminution du financement universitaire de la part du gouvernement (variation de milieu) peut faire en sorte que l'université encourt un déficit financier qui risque d'affecter ses activités. Si cette variation est perçue comme suffisamment importante et permanente par les gestionnaires pour constituer une menace à la survie de

certaines des activités universitaires, ils peuvent alors adopter diverses mesures de redressement (nouveau caractère), telles la fusion d'unités administratives et l'introduction d'une nouvelle pratique de gestion. Une fois la mesure jugée la plus appropriée adoptée (sélection naturelle des mesures) par les gestionnaires qui agissent comme agents de changement (les mutagènes), elle est intégrée dans les opérations universitaires et devient ainsi un caractère héréditaire pour les générations futures de gestionnaires jusqu'à la prochaine variation de milieu.

Les arguments d'adaptation à des variations au milieu, de rareté, de lutte pour la survie et d'agent de changement, invoqués pour justifier l'adoption d'une innovation sont des exemples qui témoignent d'une action se rapportant à une théorie évolutionniste. Toutefois, ces mêmes arguments peuvent aussi avoir dans certains cas l'apparence d'un certain fondement logique. Par exemple, c'est à l'intérieur de la perspective évolutionniste que l'on peut classer l'adoption des stratégies et tactiques traditionnelles de réduction des dépenses choisies par les universités que sont les coupes transversales, le report de certaines dépenses, la diminution du personnel par simple attrition ou retraite anticipée pour ne rappeler que celles-là. De telles mesures sont politiquement commodes parce qu'elles évitent de faire des choix entre les programmes et unités administratives, lesquels choix pourraient entraîner des conflits politiques internes : c'est le chemin de la plus faible opposition. L'efficacité et l'efficience des mesures ne constituent pas un enjeu parce qu'elles reposent sur la croyance que la restriction financière est temporaire. Un établissement justifie son choix en se reposant sur le fait que ce sont des mesures communes ou adoptées par la majorité des établissements (processus imitatif) et sur le fait de leur nécessité (critère de survie).

En résumé à cette section, dans chaque famille de théories, le processus de développement est vu comme se déroulant dans une progression de changement fondamentalement différente et gouvernée par un moteur différent. Un modèle de cycle de vie dépeint le processus de changement dans une organisation comme progressant au travers une séquence nécessaire d'étapes; un programme institutionnel, naturel ou logique prescrit les contenus spécifiques de ces étapes; la poussée de développement origine de l'interne et est déclenchée par la nécessité historique d'une étape. Un modèle téléologique voit le développement comme un cycle de formulation, d'implantation, d'évaluation et de modification des buts, basé sur ce qui fut appris par l'organisation; cette séquence émerge de la construction sociale d'intentionnalité entre les individus de l'organisation; la force motrice qui déclenche le changement provient aussi de l'intérieur et est mise en mouvement par le constat d'un écart de performance ou d'une opportunité d'amélioration. Dans les modèles dialectiques de développement, les conflits surviennent entre des entités, tant internes qu'externes, épousant des thèses et antithèses qui s'entrechoquent pour produire une synthèse qui, avec le temps, devient la thèse du prochain cycle d'une progression dialectique; les confrontations et les conflits entre des entités opposantes génèrent le cycle dialectique; la source des confrontations, comme éléments déclencheurs, peut être aussi bien interne qu'externe. Finalement, un modèle évolutionniste de développement consiste en une séquence répétitive d'événements de variation, sélection et rétention entre des organisations d'une population donnée; une variation de milieu, la concurrence pour des ressources rares entre des organisations d'une même population ou l'arrivée d'un agent de changement, sont des incidents qui génèrent ce cycle évolutionniste; dans tous les cas, la force initiatrice du changement origine toujours de l'extérieur.

Le fait de situer ces théories sur quelques-unes de leurs dimensions a permis de voir leurs différences, de les décrire dans leur forme la plus pure, de dépeindre les conditions dans lesquelles elles agissent et d'indiquer la provenance de la force instigatrice du changement. Déterminer si ces conditions sont présentes et satisfaites habilite le chercheur à poser un jugement initial si un ou plusieurs types donnés de moteurs expliquent ou pas le changement dans une situation particulière et à un moment précis. Une fois le changement initié, il peut se réaliser par l'introduction de divers mécanismes, dont l'adoption d'une nouvelle pratique de gestion. Dans ce cas, le choix de la pratique adoptée repose normalement sur des raisons. Ce sont ces raisons que l'on expose dans la prochaine section.

2.4 Les perspectives explicatives de choix d'innovations

Pour s'expliquer les raisons pour lesquelles les organisations adoptent ou rejettent une innovation, une fois le processus de changement initié (figure 2.1), Abrahamson (1991) identifia quatre perspectives théoriques : 1) le choix efficient, 2) le choix forcé, 3) la mode, et 4) la fantaisie. Tel que l'illustre le tableau 2.2, Abrahamson présente ces quatre perspectives selon deux dimensions : une orientée sur le degré de mimétisme et l'autre sur l'origine de l'influence externe.

Plusieurs motifs justifient le choix de ces perspectives théoriques dans le cadre de cette étude. D'abord, elles fournissent les caractéristiques et les conditions de quatre motifs initiaux pouvant expliquer et appuyer le choix de pratiques de gestion particulières. Ce faisant, elles permettent d'analyser l'adoption d'innovations sous plusieurs angles à la fois plutôt qu'un seul, contribuant ainsi à une meilleure compréhension du phénomène étudié. Deuxièmement, en vue d'offrir une vision plus complète du comportement d'adoption des universités, il est possible d'associer, tel

que Van de Ven et Poole (1995) le font, chacune des théories du changement organisationnel à une perspective explicative. Ainsi, les théories théologiques du changement supposent un choix d'innovation basé sur la perspective du choix efficient, les théories dialectiques feraient appel à

Tableau 2.2

Perspectives théoriques expliquant le choix d'une innovation

		Dimension centrée sur le degré de mimétisme	
		Le processus d'imitation n'incite pas à l'adoption ou au rejet	Le processus d'imitation incite à l'adoption ou au rejet
Dimension centrée sur l'origine de l'influence externe	Ce sont les organisations à l'intérieur du groupe[a] qui déterminent l'adoption ou le rejet à l'intérieur de ce groupe	Perspective du choix efficient	Perspective de la fantaisie
	Ce sont les organisations à l'extérieur du groupe[b] qui déterminent l'adoption ou le rejet à l'intérieur de ce groupe	Perspective du choix imposé	Perspective de la mode

Source : Abrahamson, 1991 : 591

[a] « Organisations à l'intérieur d'un groupe », réfère à ces organisations ou unités d'affaires ayant le potentiel d'adopter une innovation.

[b] « Organisations à l'extérieur d'un groupe », réfère à toutes les organisations (firmes de consultants, écoles d'administration, etc.,) qui font la promotion des innovations.

un choix forcé, alors que les théories évolutionnistes et du cycle de vie attribuent respectivement le choix d'innovation aux perspectives de la mode et de la fantaisie. En présentant les choses de cette manière, Van de Ven et Poole (1995) supposent implicitement que le changement survient avant le choix de l'innovation. Les résultats de la recherche permettront de vérifier la valeur d'une telle supposition. Troisièmement, Malmi (1999) testa l'applicabilité des perspectives explicatives de Abrahamson (1991) comme cadre de travail pour expliquer comment et pourquoi une innovation en comptabilité de management, telle la comptabilité par activités, se diffuse

parmi des entreprises commerciales (courant de recherche sur la diffusion d'innovations); il trouva utile la typologie de Abrahamson pour expliquer ce phénomène de diffusion. Ceci nous permet de considérer que ces perspectives explicatives sont aussi valables pour expliquer les décisions d'adoption d'innovations dans le cadre du courant de recherche sur le processus d'innovation.

2.4.1 La perspective du choix efficient

D'après Rogers (1995), la littérature sur la diffusion d'innovations est dominée par une perspective pro-innovation qui assume que les adoptants font des choix rationnels et indépendants, guidés par des buts d'efficience technique. La perspective du choix efficient est basée sur trois assomptions majeures : 1) les organisations à l'intérieur d'un groupe peuvent librement et indépendamment choisir d'adopter ou pas une innovation, 2) elles sont relativement certaines de leurs préférences et des buts qu'elles poursuivent, qu'ils soient la maximisation des profits, la croissance de la part de marché, l'équilibre budgétaire, etc., et 3) elles sont aussi assez convaincues de l'efficience technique de l'innovation, à savoir comment l'innovation va leur permettre d'atteindre leurs buts (Abrahamson, 1991; Malmi, 1999). Cette dernière assomption laisse sous-entendre que les organisations connaissent ou ont une idée assez précise des bénéfices et des coûts de chaque innovation, de ses avantages et inconvénients, de tout ce que leur implantation exige de changement et d'adaptation, et qu'il existe des critères et des normes pour mesurer le succès de leur implantation (ou encore que ces critères et normes accompagnent les innovations comme des modes d'emploi) même si la direction et le résultat final du changement ne sont pas toujours prévisibles. Il s'ensuit que selon cette perspective, les choix organisationnels sont largement rationnels et mènent à la sélection et à la rétention d'innovations nécessairement efficientes. Les théories téléologiques du changement et du développement

organisationnel (Van de Ven et Poole, 1995) qui se fondent sur la notion d'écart de performance, d'insatisfaction avec la situation actuelle ou de possibilités de développement, attribuent l'adoption d'une innovation à la perspective du choix efficient.

On retrouve dans la littérature deux positions téléologiques pour expliquer l'adoption d'innovations : le côté de la demande et celui de l'offre. Les explications téléologiques se situant du côté de la demande avancent que des changements dans l'environnement peuvent créer des écarts de performance parmi les organisations qui ont des buts semblables, les poussant à adopter les mêmes innovations dans la mesure où elles ont pour effet de réduire ces écarts (Abrahamson, 1991). Les innovations se diffusent lorsqu'elles réduisent les écarts de performance et perdent de leur popularité lorsque des changements environnementaux éliminent ou modifient ces écarts : les innovations deviennent alors désuètes, inappropriées et sont de ce fait rejetées. À l'opposé, les explications téléologiques se situant du côté de l'offre estiment qu'un changement dans le savoir technique ou scientifique peut aussi engendrer des innovations qui font prendre conscience aux organisations d'écarts auparavant inconnus ou qui leur permettent d'éliminer des écarts existants. Encore ici, l'innovation sera adoptée dans la mesure où ses caractéristiques répondent aux besoins des organisations. Ce dernier point de vue explique le rejet d'innovations en affirmant que des changements dans les connaissances scientifiques ou technologiques peuvent introduire des substituts à l'innovation qui révèlent de nouveaux écarts de performance et éliminent les anciens de manière plus efficace que l'innovation initiale elle-même.

Sans égard au point de vue explicatif adopté, les théoriciens qui utilisent la perspective du choix efficient s'accordent pour dire que les organisations qui ont des buts similaires tendent à réagir aux écarts de performance en adoptant la même innovation jugée efficiente et, comme corollaire,

celles qui ne vivent pas ces écarts ou qui ont des buts différents ne vont pas nécessairement adopter les mêmes innovations ou le faire aussi rapidement (Malmi, 1999). En somme, d'après la perspective du choix efficient, ce sont les organisations qui déterminent elles-mêmes la diffusion d'innovations; leur comportement, basé sur l'efficience de l'innovation, est alors rationnel et non imitatif : elles adoptent l'innovation si elle est jugée efficiente et la rejettent dans le cas contraire.

2.4.2 La perspective du choix forcé

D'après Malmi (1999), les théories dialectiques du changement et du développement organisationnel qui se fondent sur la perspective du choix forcé supposent que certains agents externes ont suffisamment de pouvoir coercitif pour dicter ou influencer quelles innovations un groupe d'organisations similaires doit adopter ou rejeter, tout en étant parfois elles-mêmes des organisations non-adoptantes. Certains théoriciens ont argué que le pouvoir légitime d'agences gouvernementales leur permet de forcer des organisations à adopter ou non une innovation qu'elles jugent efficiente ou pas (Carroll *et al.,* 1988; Di Maggio, 1987; Scott, 1987), alors que d'autres théoriciens se sont centrés sur les pressions énormes que peuvent exercer les syndicats nationaux en menaçant par exemple de déclencher des grèves générales ou qu'ont les associations de gens d'affaires par la poursuite d'actions unifiées (Jacoby, 1985; Kochan et Capelli, 1984). Un choix forcé suppose que les organisations potentiellement adoptantes n'ont pas d'autre choix que d'adopter ou de rejeter l'innovation; leurs motifs ne jouent aucun rôle pour expliquer l'adoption ou le rejet d'innovations, seul le degré de pouvoir des organismes et organisations externes est important.

Abrahamson (1991) explique le rejet d'innovations dans cette perspective comme suit. Lorsque les intérêts et les préférences d'organismes puissants sont suffisamment homogènes pour favoriser une innovation, ils vont alors agir de concert pour appuyer sa diffusion et son implantation. Au contraire, lorsque ces organismes ont des intérêts opposés et des préférences divergentes, certains d'entre eux exerceront des pressions encourageant l'utilisation d'une innovation, alors que d'autres vont tenter d'en forcer le rejet. Cette divergence dégénère en une lutte de pouvoir, en un affrontement de forces opposées, où l'organisme le plus fort risque d'imposer sa volonté, suggérant ainsi un moteur dialectique des théories du changement et du développement organisationnel.

2.4.3 La perspective de la mode

La perspective de la mode repose foncièrement sur un processus imitatif et, contrairement à la perspective du choix efficient, postule l'existence de conditions d'incertitude entourant les forces environnementales, les buts organisationnels et l'efficience de l'innovation. Duncan (1972) identifia quinze sources d'incertitude à propos de l'environnement d'une organisation. Cependant, tel que certains auteurs l'ont noté (Child, 1973) ou le démontrèrent empiriquement (Ettlie, 1980), les organisations concentrent leur attention sur seulement quelques-unes de ces sources d'incertitude, les plus communes étant : 1) l'ambiguïté des buts : lorsque les buts organisationnels son relativement peu clairs, alors l'ambiguïté n'éclaircit pas quels retours l'organisation désire de l'innovation, 2) l'ambiguïté quant à la relation moyens-fins : le manque de clarté concernant à la fois l'efficience de l'innovation, l'éventail des résultats qu'elle peut produire et la probabilité de réalisation de chaque résultat, et 3) l'ambiguïté des environnements : le manque de clarté concernant en même temps l'éventail et la probabilité d'occurrence des états environnementaux futurs (March et Olsen, 1976). Sous ces conditions, Abrahamson (1991)

postule que les organisations ne peuvent rationnellement choisir des innovations parce qu'elles éprouvent de la difficulté à en évaluer l'efficience et aussi parce qu'elles n'ont pas de buts clairs pouvant les aider à décider quel type d'efficience est important pour atteindre les buts organisationnels. Conséquemment, dans des conditions d'incertitude et, à moins que les choix ne soient imposés, les organisations vont tendre à imiter d'autres organisations. Le critère clé pour distinguer les perspectives de la mode et de la fantaisie, de celles du choix efficient et du choix forcé, est celui de l'incertitude. Pour que le choix soit jugé efficient, le degré d'ambiguïté concernant l'environnement, les buts de l'organisation et la valeur de l'innovation doit être faible; lorsque la décision d'adopter ou de refuser est imposée, alors l'incertitude n'est pas un enjeu. Selon les perspectives de la mode et de la fantaisie, l'incertitude fait en sorte que les organisations adoptent un comportement imitatif.

Des théoriciens des perspectives de la mode ont avancé diverses propositions pour expliquer l'adoption d'une innovation. Haunschild et Miner (1997) ont conceptuellement et empiriquement distingué trois variables fondamentales caractéristiques d'un comportement imitatif : le nombre d'adoptions, les traits organisationnels des adoptants et les résultats techniques de l'innovation, qu'ils présentent selon deux sources d'influence : sociale et technique. D'après la recherche institutionnelle, les organisations adoptent les innovations que plusieurs organisations ont déjà adoptées parce que dès lors qu'un nombre important d'organisations adoptent une pratique, la légitimité de cette pratique se voit rehaussée (Di Maggio et Powell, 1983; Tolbert et Zucker, 1983). Ce comportement d'imitation peut survenir parce que le désir de légitimité mène les organisations à adopter les pratiques jugées légitimes (Meyer et Rowan, 1977). L'imitation basée sur le nombre peut aussi survenir de manière relativement inconsciente, en ce sens que les pratiques populaires deviennent de plus en

plus « tenues pour acquises » ou « institutionnalisées » et sont alors adoptées sans vraiment y penser (March, 1981; Zucker, 1977). Les explications d'adoption fondées sur le nombre sont assimilables à un effet « boule de neige[12] », où les pressions pour adopter une innovation s'accroissent en fonction du nombre d'autres organisations qui l'ont déjà adoptée. Haunschild et Miner (1997) considèrent que ce comportement d'adoption peut être vu comme la forme la plus pure d'influence sociale parce que c'est la fréquence elle-même qui influence les événements. C'est précisément le grand nombre d'autres organisations initiant une pratique qui accroît sa légitimité ou qui la dote d'un statut de pratique institutionnalisée. D'autres auteurs (Abrahamson et Rosenkopf, 1993; Rogers, 1995) proposent un raisonnement plus technique pour expliquer le comportement d'imitation basé sur le nombre, en affirmant que la fréquence d'utilisation peut servir comme un indicateur valide que la pratique a effectivement une valeur technique.

Les arguments pour le comportement d'imitation basé sur certains traits organisationnels, mettent généralement en évidence l'importance des sources sociales d'influence. Di Maggio et Powell (1983) suggèrent que les organisations adoptent les pratiques d'organisations « légitimes » et que la légitimité est inférée à partir de traits comme la taille et le degré de succès, alors que Fombrun et Shanley (1990) avancent que les organisations peuvent chercher à acquérir un certain statut, réputation ou prestige en imitant des organisations qui ont ces attributs. Les explications qui mettent l'emphase sur les caractéristiques organisationnelles affirment donc que les organisations qui se sentent faibles sur certaines caractéristiques vont imiter les décisions d'adoption d'organisations qui sont fortes sur ces mêmes caractéristiques afin de leur ressembler

---

[12] L'expression anglaise est *bandwagon*. Cette expression traduit l'image d'une caravane où ceux qui sont en tête savent où ils vont et pourquoi ils y vont, alors que les derniers qui se joignent à la caravane ne sont pas censés en avoir une idée aussi précise. Malgré cela, ils se joignent quand même à la caravane estimant que le grand nombre est garant de la qualité de la destination. De la sorte, ils épousent un comportement jugé imitatif. Dans cette recherche on préfère utiliser le terme « boule de neige » que caravane pour traduire cette idée.

et vice-versa pour les caractéristiques moins désirables. Haunschild et Miner (1997) estiment que ces processus peuvent être vus comme une forme d'influence sociale parce que ce sont les traits eux-mêmes qui influencent les événements, indépendamment du fait que les pratiques utilisées par les organisations ayant ces traits offrent des bénéfices ou pas. Ce comportement d'imitation peut toutefois refléter une source d'influence technique si le fait de l'utilisation d'une pratique par d'autres organisations « à succès » est considéré comme un indicateur supplétif de bons résultats. Par exemple, l'aveu public par une université d'adopter une innovation certifie son attitude progressiste, son souci pour l'efficience et pour une gestion améliorée.

Selon le troisième comportement d'imitation, celui basé sur les résultats, Haunschild et Miner (1997) affirment que les organisations se fondent sur les résultats apparents obtenus par les autres organisations pour décider si elles vont adopter ou non une innovation. Ce comportement d'imitation survient uniquement des bénéfices perçus, mais pas nécessairement réels, de l'innovation. Conséquemment, ce comportement est plus étroitement relié à des influences techniques que sociales. Il peut être vu comme une forme d'apprentissage organisationnel par délégation où on laisse les premiers adoptants faire les erreurs et absorber les coûts de l'expérimentation et de la découverte. Ce comportement suggère aussi que l'imitation peut être une réponse stratégique aux activités des compétiteurs auquel cas les adoptants plus tardifs profitent du fait que le risque associé au développement de l'innovation a déjà été absorbé par les innovateurs et premiers adoptants (Haunschild, 1993).

La recherche organisationnelle a aussi exploré d'autres mécanismes spécifiques grâce auxquels l'imitation peut survenir. Les explications qui reposent sur l'idée de « communication de connaissances », prétendent qu'une organisation imite les choix d'innovations d'autres

organisations lorsqu'elle obtient de ces dernières de l'information qui réduit le degré d'ambiguïté à propos de l'innovation (Rogers, 1995). D'autres modèles qui mettent l'emphase sur les « interactions sociales », arguent qu'une organisation imite les autres pour paraître légitime, en se conformant aux normes émergentes du groupe (Di Maggio et Powell, 1983). Pour traduire l'idée d'interactions sociales, d'autres auteurs ont avancé des explications qui reposent sur la « proximité géographique » (Brown, 1981), la participation à un même réseau de communication (Galaskiewicz et Wasserman, 1989) et celle de liens inter-organisationnels (Davis, 1991; Haunschild, 1993). En dernier lieu, les explications centrées sur les « intérêts économiques », font valoir qu'une organisation imite les choix d'innovations des compétiteurs pour éviter que ces derniers n'acquièrent un avantage concurrentiel grâce à ces innovations : dans ce cas, l'entreprise adopte l'innovation non pour gagner un avantage concurrentiel mais pour éviter que les autres n'en acquièrent un à ses dépens (Abrahamson et Rosenkopf, 1993).

De manière plus particulière, la perspective de la mode suppose que dans des conditions d'incertitude, les organisations d'un groupe donné adoptent les innovations administratives promues par celles qui « lancent la mode », ces dernières étant ordinairement des organisations sises à l'extérieur du groupe de référence (tableau 2.2), telles les firmes de consultants et les Écoles de gestion, dont l'intérêt ou la mission est de diffuser et de promouvoir ces innovations (Hirsch, 1972; Malmi, 1999). Des théoriciens organisationnels comme Di Maggio et Powell (1983) affirment que, contrairement aux agences gouvernementales ou aux syndicats, les organisations qui établissent la mode n'ont pas le pouvoir coercitif nécessaire pour forcer les autres organisations à les imiter. Plutôt, leur pouvoir d'influencer l'adoption provient de leur capacité d'inspirer confiance en leurs choix d'innovations. Cependant, rien ne garantit que ces innovations sont efficientes en soi ou répondent aux besoins des organisations qui les adoptent.

Pour expliquer le phénomène du rejet à l'intérieur de la perspective de la mode, les théoriciens organisationnels n'offrent que des explications sommaires de quand et comment les réseaux qui fixent la mode déclenchent le processus de rejet d'innovations. Par exemple, les propos de Mintzberg (1979) à l'effet que les jupes courtes et les jupes longues se remplacent les unes les autres de manière récurrente, au même titre que la mode de la centralisation suit celle de la décentralisation dans les organisations, suggèrent que les nouvelles innovations remplacent les anciennes simplement parce qu'elles sont « mutuellement exclusives ». Abrahamson (1991) propose une autre explication pour comprendre le rejet d'innovations. Il suggère que la popularité de certaines innovations peut décliner parce qu'elles ne sont que « symboliquement » ou « émotionnellement » efficientes. Dès que cette perception d'efficience est partie, l'innovation est rejetée et remplacée par une autre qui inspire confiance et sécurité. Finalement, dans le cas plus spécifique qui nous concerne, s'il n'existe que peu de preuves de la valeur des retombées des nouvelles pratiques de gestion dans les établissements universitaires, cela peut être le fruit d'une triple incertitude : adopter ou pas, et si oui, sous quelle forme et dans quel domaine d'activité. L'incertitude qui résulte de ces trois décisions peut être une force suffisante pour ne rien faire ou pour encourager l'imitation (Di Maggio et Powell, 1983).

En résumé, on estime que les théories évolutionnistes du changement et du développement organisationnel sont celles qui cadrent le mieux avec la perspective de la mode, en ce que le processus d'adoption est vu comme étant un acte normal d'adaptation au changement. En d'autres mots, le simple fait que plusieurs organisations ont adopté une innovation, que celles qui l'ont adopté possèdent des traits particuliers ou encore que l'innovation semble avoir une valeur particulière, devient l'indice que c'est normal ou même légitime d'utiliser cette innovation.

2.4.4 La perspective de la fantaisie[13]

Le dictionnaire le Petit Robert définit une fantaisie comme un « désir, goût passager, singulier, qui ne correspond pas à un besoin véritable ». Dans cette étude, le terme « fantaisie » est utilisé pour désigner collectivement et de manière non péjorative les innovations qui jouissent d'une brève popularité. Tout en assumant que la diffusion d'innovations survient dans des conditions d'incertitude, la perspective de la fantaisie diffère de celle de la mode en ce qu'elle suppose que cette diffusion se produit lorsque des organisations à l'intérieur d'un groupe imitent d'autres organisations de ce même groupe (tableau 2.2) plutôt que celles de l'extérieur du groupe de référence, comme c'est le cas pour la perspective de la mode (Abrahamson, 1991; Malmi, 1999); les organisations situées à l'extérieur du groupe d'appartenance ne sont pas supposé influencer l'adoption dans les théories du cycle de vie du changement et du développement organisationnel basées sur la perspective de la fantaisie.

La perspective de la fantaisie s'explique le rejet d'innovations par à peu près les mêmes raisons que leur adoption. De manière générale, les organisations peuvent rejeter une innovation parce qu'en l'utilisant, elles se rendent compte qu'elle est inefficiente ou parce que son aspect novateur et son attrait passager disparaissent (Van de Ven et Polley, 1990). Le rejet peut aussi survenir à cause d'un effet « nombre » contraire. Par exemple, une entreprise peut adopter une innovation pour acquérir un avantage concurrentiel et au fur et à mesure que les compétiteurs adoptent cette innovation, son avantage concurrentiel s'amenuise au point de l'inciter à la rejeter et à en adopter une autre (Nystrom et Starbuck, 1984). De même, une organisation peut initialement adopter

---

[13] En anglais, on utilise les termes *fashion et fad* que nous avons traduit par *mode* (section 2.4.3) et *fantaisie* (section 2.4.4). Le sens que l'on donne au mot « mode » est celui de vogue, de succès fondé sur la préférence, l'estime réelle ou supposée, alors que l'on attribue au mot « fantaisie » le sens de goût du jour, soit celui d'une mode très passagère.

une innovation pour se distinguer de celles de son groupe de référence ayant une réputation inférieure à la sienne. Au fur et à mesure qu'elle se rend compte que de plus en plus d'organisations à faible réputation de ce groupe l'imitent, plus elle en vient à croire ressembler à une organisation de faible réputation. Dans ce cas, elle est passible, par un pur effet de « snobisme », de rejeter l'innovation et d'en adopter une autre afin de se distinguer à nouveau de ces organisations.

En guise de sommaire, dans la section 2.3, on a fait état de quatre moteurs déclencheurs du changement : la logique interne (cycle de vie), la raison (téléologique), le rapport de forces (dialectique) et la variation (évolutionniste). Dans la section 2.4, on a fait état de quatre perspectives qui peuvent expliquer le choix d'une innovation : le choix efficient, le choix forcé, la mode et la fantaisie. Les théories du changement et du développement organisationnel de Van de Ven et Poole (1995) offrent chacune une vision particulière du changement et du développement organisationnel, et sont différenciées selon trois des critères d'analyse : 1) leurs forces génératrices du changement, 2) l'origine de ces mécanismes, et 3) leurs séquences de développement. Les perspectives explicatives de Abrahamson (1991) se différencient entre elles sur deux dimensions majeures : 1) le degré de certitude qu'a une organisation à propos de ses buts, de son environnement et de l'efficience technique de l'innovation lorsqu'elle prend la décision de l'adopter ou de la rejeter, et 2) le rôle que jouent les autres organisations, tant internes qu'externes à son groupe de référence, dans cette décision. Ces théories et perspectives sont importantes à cette recherche car non seulement offrent-elles des suggestions quant aux forces instigatrices du changement et aux mobiles pouvant orienter le choix d'innovations, elles permettent aussi de voir si une théorie et une perspective basée sur un seul angle d'analyse peuvent très bien expliquer le comportement d'adoption des universités face aux innovations

administratives proposées ou si ce n'est pas plutôt, tel que le suggère Wolfe (1994), une combinaison de théories et de perspectives qui permettrait de mieux saisir la réalité.

2.5 Les facteurs et acteurs qui influencent le processus d'innovation dans les organisations

Nombre d'auteurs ont examiné les facteurs et acteurs qui influencent l'adoption d'innovations dans les organisations (Damanpour, 1991; Hussein, 1981; Innes et Mitchell, 1990; Kimberly et Evanisko, 1981; Rogers, 1995; Tornatsky et Fleischer, 1990). Ensemble, ces études suggèrent que l'innovation organisationnelle soit sujette à subir des influences de diverses sources, incluant les caractéristiques individuelles, organisationnelles, environnementales et liées aux attributs des innovations (figure 2.1). De plus, elles soulignent l'importance de reconnaître que tous ces facteurs et acteurs peuvent influencer inégalement le processus d'innovation, en ce qu'ils ne sont pas de force égale ni n'agissent tous dans le même sens.

Avant de présenter les facteurs et acteurs issus des études consultées, il importe d'apporter trois précisions à leur sujet. Premièrement, ces études furent majoritairement conduites dans des organisations autres qu'universitaires, ce qui implique que l'on ne peut présumer à l'avance de leur action dans le milieu de l'enseignement supérieur. Deuxièmement, elles s'inscrivent pour la plupart dans les courants de recherche sur la diffusion d'innovations (DI) et sur le degré d'innovation organisationnelle (IO), utilisent des méthodes quantitatives d'analyse des données, et retiennent la décision d'adoption comme étape charnière. Encore ici, on ne peut prétendre que ces mêmes facteurs et acteurs vont agir de la même manière à chacun des moments du processus d'innovation lorsque c'est l'ensemble du processus qui est examiné et ce, dans le cadre d'une approche qualitative au lieu de quantitative. Finalement, ces études présentent souvent des

résultats conflictuels dus au type d'innovation faisant l'objet de la recherche (technique vs administrative). Ces trois raisons font en sorte que les facteurs et acteurs recensés dans la littérature, sont présentés dans cette section de manière indicative plutôt que définitive.

Pour illustrer la relation qui existe entre ces catégories de facteurs et d'acteurs avec le processus d'innovation, nous nous inspirons du modèle que nous proposent Tornatsky et Fleischer (1990) et que nous adaptons à nos propres besoins (figure 2.2).

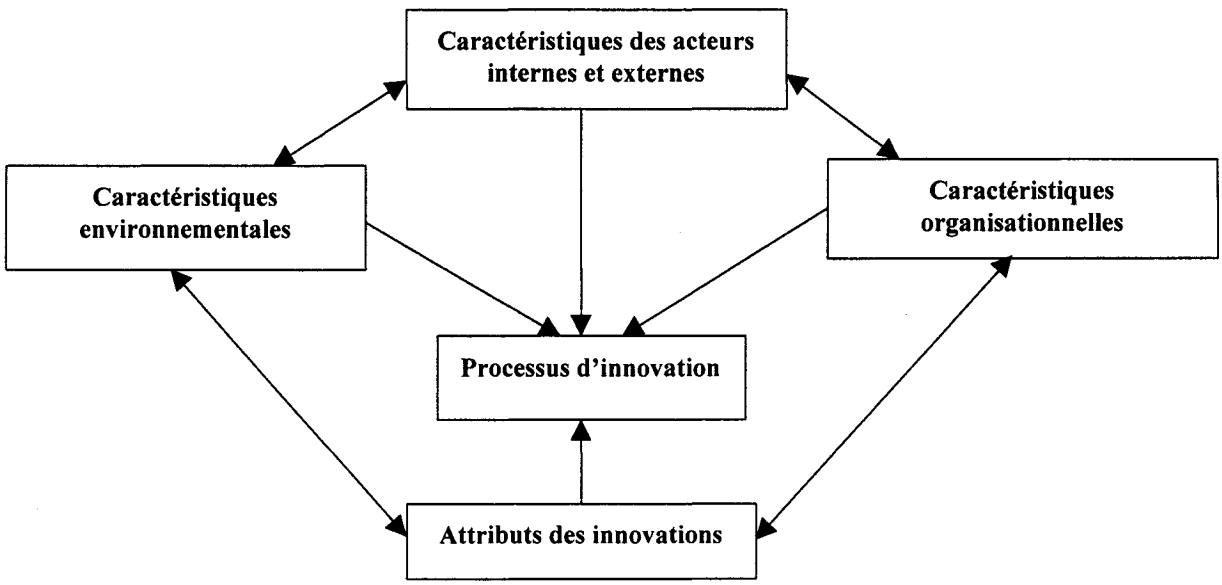

Figure 2.2 Le contexte de l'innovation administrative dans les organisations (tiré et adapté de Tornatsky et Fleischer, 1990 : 153).

Le modèle de la figure 2.2 montre que le processus d'innovation organisationnel est affecté par quatre catégories d'éléments : 1) les acteurs internes et externes à l'organisation avec leurs caractéristiques individuelles propres, 2) les caractéristiques organisationnelles, 3) les caractéristiques environnementales, et 4) les attributs des innovations. De plus, le double sens des flèches indique que ces éléments interagissent entre-eux. Le reste de cette section est

consacré à la présentation de chacun de ces éléments.

2.5.1 Les acteurs

Les acteurs qui ont le potentiel d'agir sur le processus d'innovation se divisent en deux grands groupes : des acteurs internes et des acteurs externes à l'organisation. Comme ces deux groupes n'ont pas les mêmes caractéristiques et risquent de ne pas agir de la même manière ni à la même phase du processus d'innovation, cela exige de les traiter séparément.

2.5.1.1 Les acteurs internes à l'organisation

Les études qui s'intéressent aux caractéristiques individuelles des acteurs internes se classent en deux catégories. On retrouve celles qui portent sur les caractéristiques des individus et celles sur les caractéristiques des groupes.

2.5.1.1.1 Les caractéristiques individuelles

Les caractéristiques individuelles des cadres supérieurs furent les plus étudiées, suggérant par là qu'elles sont plus importantes que celles des autres membres de l'organisation (Tornatsky et Fleischer, 1990). Essentiellement, ces études cherchent à savoir quels attributs individuels sont les meilleures variables prédictives des rôles joués par les cadres supérieurs dans les efforts d'innovation.

Globalement, on retrouve comme caractéristiques individuelles : 1) le niveau d'emploi occupé dans l'organisation (Hussein, 1981), souvent associé au degré d'autorité formelle (Baldridge et Burnham, 1975; Ibarra, 1993) ou au niveau de séniorité (Kimberly et Evanisko, 1981; Zenger et Lawrence, 1989), 2) le niveau de formation académique des cadres supérieurs, notamment celui

du président (Hussein, 1981; Schoenecker *et al.,* 1995), 3) le degré de centralité intra-groupe (Hussein, 1981; Ibarra, 1993), 4) le degré de centralité inter-groupes (Hussein, 1981), 5) le degré d'empathie (Hussein, 1981), 6) la capacité d'absorption (Cohen et Levinthal, 1990), 7) le degré d'accès à l'information (Kimberly et Evanisko, 1981; Robertson et Wind, 1983), 8) l'attitude (Hussein, 1981) ou degré d'ouverture envers le changement (Schoenecker *et al.,* 1995), 9) le style cognitif (Scott et Bruce, 1994), 10) le niveau d'expérience dans l'industrie et dans l'entreprise (Hayes et Abernathy, 1980; Schoenecker *et al.,* 1995), et 11) l'antécédent dans la fonction (Finkelstein, 1992; Hambrick et Mason, 1984; Michel et Hambrick, 1992).

De toutes ces caractéristiques individuelles, les seules que nous retenons pour cette recherche se rapportent à la position occupée, la formation académique, le niveau d'expérience dans l'industrie et l'entreprise, et l'antécédent dans la fonction. À ces dernières, on prend l'initiative d'ajouter le degré de connaissance qu'ont les gestionnaires des nouvelles pratiques de gestion et les voies par lesquelles ils en ont pris connaissance. Le choix de ces caractéristiques est motivé par le seul fait de leur nature descriptive, en ce sens qu'elles n'exigent pas de poser un jugement d'appréciation sur leur degré de présence ou d'influence. Ce qui importe pour nous n'est pas d'avoir une mesure précise des gestionnaires sur chacune de ces dimensions, comme c'est le cas lorsque l'objectif de recherche est la découverte de corrélations, mais bien une appréciation générale et, surtout, de voir lesquelles affectent le processus d'innovation. Dans les paragraphes qui suivent, on présente les principaux résultats visant les caractéristiques individuelles retenues pour la présente étude que l'on a trouvés dans la littérature.

Ibarra (1993) trouva que les sources personnelles de pouvoir que sont la position, le prestige, la formation académique et les activités professionnelles se sont avérées être de meilleures

variables prédictives des rôles joués par les personnes dans les efforts d'adoption d'innovations techniques que d'innovations administratives. Par contre, il trouva que l'autorité formelle exerce un rôle significatif dans les innovations administratives. Ces résultats s'expliquent probablement par le fait que le changement administratif est habituellement imposé de haut en bas, alors que l'innovation technique l'est de bas en haut.

La variable « formation académique » fut souvent utilisée comme indicateur des valeurs et des préférences cognitives d'une personne, particulièrement en regard à l'ouverture envers l'innovation (Schoenecker *et al.,* 1995). Hambrick et Mason (1984 : 200) avancent que : « La découverte constante est que le niveau de formation (du président ou des acteurs centraux) est positivement relié à la réceptivité envers l'innovation » (traduction libre).

Se fondant sur la suggestion de March et Simon (1958)[14] à l'effet que la majorité des innovations résultent plus de l'emprunt que de l'invention, Cohen et Levinthal (1990) arguent que l'habileté à évaluer et à utiliser un savoir externe est largement fonction du niveau de savoir antérieur qui lui est apparenté. Ces derniers auteurs affirment qu'un savoir antérieur apparenté confère aux individus et, par voie de conséquence, aux organisations, une habileté à reconnaître la valeur d'une information nouvelle, de l'assimiler et de l'appliquer. Ces habiletés individuelles forment collectivement ce qu'ils appellent la « capacité d'absorption » d'une organisation. Leurs découvertes sur le rôle de la capacité d'absorption et sur les manières qu'elle peut être développée ont des conséquences sur l'adoption et de la diffusion d'innovations. La perspective de Cohen et Levinthal implique que la facilité d'apprentissage, et donc d'innovation, est affectée par le degré avec lequel une innovation est apparentée au savoir préexistant des utilisateurs

[14] March, J. G., H. A. Simon. 1958. *Organizations.* New York (NY) : Wiley.

potentiels. À son tour, ce savoir antérieur inclut les habiletés de base ou même un langage commun. Il peut aussi inclure la connaissance des plus récents développements scientifiques ou technologiques dans un champ donné.

Dans la littérature, on retrouve deux positions conflictuelles concernant la relation entre le degré d'expérience des cadres supérieurs dans l'industrie et dans l'entreprise, et le degré d'ouverture envers l'innovation. D'un côté, Hayes et Abernathy (1980) avancent l'idée qu'une longue carrière dans une entreprise devrait améliorer les connaissances qu'ont les gestionnaires des tendances technologiques de l'industrie et les rendre plus ouverts à investir dans des innovations associées à ces tendances. Inversement, en reliant les caractéristiques des membres des échelons supérieurs aux choix stratégiques, Hambrick et Mason (1984) suggèrent que les cadres supérieurs qui ont passé leur carrière entière principalement dans une organisation sont plus passibles de se centrer sur les produits et les marchés actuels, plutôt que d'explorer de nouvelles avenues. Il s'ensuit qu'une expérience substantielle de l'entreprise et/ou de l'industrie de la part des cadres supérieurs mènerait à une recherche limitée d'informations, à se reposer plus sur la base actuelle de connaissances, favorisant ainsi la poursuite de la direction stratégique actuelle (Bantel et Jackson, 1989). De la sorte, les innovations qui cadrent bien avec la stratégie actuelle et qui se développent de l'intérieur sont plus passibles d'être supportées que les initiatives qui émergent de l'externe et qui se situent à l'extérieur de la stratégie courante (Burgelman, 1991).

Une caractéristique individuelle à être reliée en quelque sorte à la formation et à l'expérience dans l'entreprise, est l'antécédent dans la fonction. Les aires fonctionnelles (marketing, vente, finance, production, etc.) dont sont issus les cadres supérieurs et dans lesquelles ils ont le plus d'expérience, sont souvent proposées comme exerçant une influence majeure sur les choix

stratégiques que fait la direction d'une entreprise (Finkelstein, 1992; Michel et Hambrick, 1992). Ainsi, Hambrick et Mason (1984 : 199) suggèrent que les gestionnaires issus « des fonctions d'extrants – marketing, vente, recherche et développement – privilégient la croissance et la recherche de nouvelles opportunités » (traduction libre). Donc de tels gestionnaires seraient plus ouverts à des innovations touchant les produits, alors que ceux qui proviennent « des fonctions de traitement – production, ingénierie, comptabilité », vont favoriser l'accroissement de l'efficience, de l'automatisation et le remplacement d'équipements et d'installations » (traduction libre). Les résultats de Schoenecker *et al.* (1995) confirment, pour un secteur d'activité donné, l'existence d'une relation entre les antécédents dans la fonction des cadres supérieurs et l'engagement de l'entreprise envers l'innovation.

Deux raisons nous motivent à ajouter le degré de connaissance qu'ont les gestionnaires universitaires des nouvelles pratiques de gestion comme caractéristique individuelle à prendre en compte. Premièrement, la discussion sur les perspectives explicatives de choix a fait ressortir l'idée que le degré de connaissance qu'a un adoptant potentiel d'une nouvelle pratique de gestion est passible d'influencer sa perspective de choix de cette pratique. Deuxièmement, il est raisonnable de croire que les gestionnaires qui connaissent peu ces pratiques soient peu disposés à les introduire.

La dernière caractéristique individuelle dont on tient compte dans cette recherche est les voies par lesquelles les gestionnaires ont pris connaissance des nouvelles pratiques de gestion. Smith (2000) mentionne que les sources majeures de cette prise de conscience sont : 1) les revues et journaux professionnels, 2) les sessions de formation données par les Ordres professionnels, 3) les conférences, séminaires et ateliers de travail, 4) les activités d'analyse comparative, 5) les

firmes de consultants, et 6) les firmes comptables suite à des opérations de vérification. La présomption derrière le facteur « voies de connaissance », est que cette voie a une influence sur la perspective de choix. Par exemple, si un individu prend conscience de l'existence d'une innovation par l'intermédiaire d'une firme de consultants et décide par la suite de l'adopter, on pense qu'il y a une plus grande chance que sa décision d'adoption soit basée sur la perspective de la mode que celle du choix efficient.

2.5.1.1.2 Les caractéristiques des groupes

Nonobstant les rôles joués par les individus dans les décisions d'adoption, Tornatsky et Fleischer (1990) avancent que la réalité dans les organisations est que ces décisions tendent à être prises par des groupes, réels ou de facto. Aussi, des chercheurs s'intéressèrent aux dimensions du groupe qui influencent le processus d'innovation. Parmi ces dimensions, on retrouve : 1) l'hétérogénéité dans l'équipe de direction, et 2) la domination d'un même type de formation académique dans l'équipe de direction.

Schoenecker *et al.* (1995) définissent l'hétérogénéité ou la diversité dans l'équipe de direction comme une équipe composée d'experts provenant de différentes disciplines. Les résultats de leur étude indiquent que l'hétérogénéité facilite l'ouverture envers l'innovation. Ils expliquent ces résultats par le fait que la diversité des valeurs, des biais et des perceptions mènerait à considérer plus rigoureusement et plus complètement les alternatives. De même, Daft et Lengel (1984) considèrent que la diversité des perceptions peut aider à réduire l'incertitude et résoudre l'ambiguïté. Par contre, Priem (1990) trouva que l'hétérogénéité dans la composition de l'équipe de direction peut accroître le niveau de conflit entre les membres et ainsi affecter l'innovation.

Tornatsky et Fleischer (1990) rapportent les résultats d'études qui démontrent que la domination, dans une équipe de direction, d'un même type de formation académique a pour effet de rétrécir le champ de vision qui, à son tour, limite le nombre d'options considérées durant le processus d'innovation. Comme autres enjeux soulevés par Tornatsky et Fleischer (1990) concernant le groupe, il y a ceux des différents groupes hiérarchiques participant à la décision (cadres supérieurs, cadres intermédiaires, travailleurs), du statut de ces groupes (professionnel, de soutien, d'entretien) et du fait qu'ils sont syndiqués ou pas. Selon les circonstances, ces dimensions additionnelles propres aux groupes peuvent affecter positivement ou négativement le processus d'innovation.

2.5.1.2 Les acteurs externes à l'organisation

À la section 2.1.6 on a présenté l'université comme une organisation faisant partie d'une collectivité universitaire et mentionné que cette collectivité compose elle-même un secteur d'activité sociale identifié sous le nom de « système d'enseignement supérieur ». Cette vision de l'université fait entrer en jeu nombre d'acteurs externes pouvant affecter ses conditions d'opération. Pour plus de simplicité, on a décidé de regrouper ces acteurs en deux grandes catégories : 1) les pouvoirs publics, et 2) les organismes externes.

2.5.1.2.1 Les pouvoirs publics

Par pouvoirs publics, on entend dans cette recherche le gouvernement provincial et le gouvernement fédéral, incluant leurs ministères et organismes de recherche respectifs.

Le premier aspect des acteurs externes qui peut être un facteur important pour les activités

d'innovation universitaires, est la nouvelle politique de financement des universités[15] en vigueur à compter de l'année 2000-2001. L'une des particularités de la nouvelle formule de financement est de prendre en considération à 100 p. 100 la variation de l'effectif étudiant. Auparavant, les ajustements étaient faits à 58 p. 100 des *coûts moyens du réseau* lorsque l'effectif augmentait et à 50p. 100 des *coûts institutionnels* lorsque celui-ci diminuait. La formule de financement prend également en considération, par l'octroi de sommes spécifiques, de l'accessibilité géographique aux études universitaires et le fait que quelques constituantes du réseau de l'université du Québec (UQ) doivent offrir des programmes dont la masse critique est difficile à atteindre, compte tenu de la population desservie

La Loi sur l'administration publique fait obligation au ministre de l'Éducation de rendre compte de l'utilisation des sommes mises à sa disposition. Dans ce contexte, le plan de réinvestissement mis en œuvre en 2000-2001, qui met à la disposition des universités des sommes additionnelles importantes pour la réalisation de leur mission, est lié à la conclusion préalable, en 2000-2001, d'un contrat de performance entre le ministre et chaque établissement d'enseignement universitaire, et à sa réalisation au cours des années subséquentes. Les éléments du contrat de performance sont définis dans les règles budgétaires. Le contrat traduit l'engagement de l'établissement à l'égard de différents aspects de son activité et met en évidence le fait que les sommes réinvesties n'aient pas pour but de résorber son déficit d'opération annuel ou cumulatif.

En plus d'intervenir dans l'approbation des budgets, les autorisations d'emprunts, la définition des buts et des objectifs, le processus législatif provincial intervient dans le milieu universitaire

---

[15] Le contenu de cette section qui traite du financement et du contrat de performance est tiré de : Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2000d. *Politique québécoise de financement des universités*, Québec (Qc.).

par la fixation des règles comptables et des formes de présentation des informations financières (Chesley et Wenger, 1999). En effet, en vertu de sa Loi constitutive, l'Université du Québec[16] doit transmettre à chaque année, au Ministre de l'Éducation, ses états financiers consolidés et synoptiques de même que les états de chacun de ses établissements. Au besoin, l'Université du Québec va reclasser certains chiffres des états financiers des constituantes pour assurer un contenu uniforme des états financiers consolidés et synoptiques. Outre les états financiers, les établissements doivent également transmettre au ministère de l'Éducation un rapport financier. Ce rapport très détaillé est élaboré selon les directives de comptabilisation et de présentation émises par le Ministère et contenues dans le *Cahier de définition des termes et des directives de présentation.* Ce rapport est soutenu par le Système d'information financière des universités (SIFU) lequel est fondé sur la comptabilité par fonds. Le Ministère utilise l'ensemble des rapports financiers aux fins de l'attribution des subventions de fonctionnement et des enveloppes d'investissement. Il les utilise, également, pour connaître et pour faire le suivi de la situation financière de chaque établissement d'enseignement universitaire.

L'influence du Gouvernement fédéral se fait surtout sentir dans deux aspects de l'activité universitaire, soit sur le niveau de ses revenus et sur ses activités de recherche. Il agit sur les revenus des universités principalement par les organismes subventionnaires, les commandites de recherche et certaines mesures fiscales comme le programme de transfert social canadien (TSC) qui prévoit un transfert global aux provinces pour les dépenses en matière d'enseignement supérieur, de santé et de services sociaux (CSE, avril 1996).

---

[16] Université du Québec. 2001. *États financiers de l'Université du Québec et de ses établissements; 2000-2001.*

Conjointement, les gouvernements provincial et fédéral ont aussi une influence importante sur l'environnement de la recherche universitaire[17]. Ainsi, pour le Canada, le gouvernement fédéral a créé, en 1997, la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI). Depuis juin 2000, les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) succèdent au Conseil de recherches médicales (CRM) avec un mandat différent et des budgets augmentés. Au printemps de l'an 2000, il y a eu le lancement d'un programme d'octrois de 2 000 chaires de recherche du Canada (CRC), à combler au cours des cinq prochaines années. Le Québec contribue activement à ces changements, en particulier depuis la création en 1999 d'un Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MRST), qui coordonne l'ensemble des actions et des politiques d'aide à la recherche et au développement du Gouvernement du Québec. Le MRST a créé Valorisation Recherche Québec (VRQ) en juillet 1999 qui travaille en étroite collaboration avec la FCI pour la valorisation de la recherche universitaire. Le MRST a encouragé la création, par l'ensemble des universités québécoises, de quatre sociétés de commercialisation de la recherche dans un but évident de favoriser un transfert aussi rapide et systématique que possible la recherche, des universités vers les entreprises, en vue d'une commercialisation éventuelle. On observe depuis la création du MRST un financement accru, avec au préalable une révision de leurs objectifs, des programmes de subventions proposés par les organismes subventionnaires de la province de Québec dont les derniers en liste sont le Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et le Fonds de la recherche en santé du Québec (FRSQ).

---

[17] L'influence du gouvernement fédéral et du gouvernement provincial sur la recherche universitaire est tirée du *Plan stratégique de la recherche* d'un des établissements de l'étude.

Globalement, les initiatives de ces deux gouvernements vont dans le même sens : un financement accru de la recherche, mais de façon nettement plus ciblée, avec des politiques et des objectifs favorisant le regroupement des chercheurs autour de thèmes majeurs; à partir de réseaux à la fois multidisciplinaires, interuniversitaires et plurisectoriels; avec une implication financière plus marquée des partenaires externes; avec une préoccupation particulière pour des projets se prêtant à court terme à une valorisation des résultats de la recherche, par un souci reconnu de transfert des connaissances et de leur application à la société canadienne. En somme, les orientations prises pointent toutes dans la même direction : amener les universités à se définir des créneaux d'excellence en recherche, à attirer les chercheurs afin qu'ils se regroupent autour de ces créneaux en créant de la sorte une masse critique favorable à un développement optimal des recherches. Pour ce faire, chaque université doit se doter d'un plan stratégique de recherche annonçant quels sont les domaines de recherche qui seront reconnus et quelles sont les actions que ces dernières comptent entreprendre afin de les consolider et de les développer.

2.5.1.2.2 Les organismes externes

Outre les organismes subventionnaires que l'on a considérés dans la section des pouvoirs publics, le système d'enseignement supérieur québécois compte d'autres organismes ayant ce potentiel d'agir sur les conditions d'opération des universités.

Pour l'aider dans l'exercice de ses responsabilités, le ministre de l'Éducation peut compter sur les travaux et les avis de dix organismes consultatifs dont le plus pertinent à cette recherche est le Conseil supérieur de l'éducation (CSE). De par son mandat, le CSE[18] avise le ministre sur divers

[18] Conseil supérieur de l'éducation. 2001. *Le mandat,* [En ligne]. http://www.cse.gouv.qc.ca/f/org/org.htm (Page consultée le 7 novembre 2002).

sujets touchant l'enseignement supérieur tels l'accessibilité financière aux études, le système de financement universitaire et la mission universitaire.

Un deuxième organisme consultatif sur lequel peut compter le ministre de l'Éducation est la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Parmi les principaux rôles assumés par la CREPUQ[19], retenons ceux d'être : 1) un forum d'échanges et de concertation, 2) un service d'étude et de recherche pour les administrations universitaires, et 3) le porte-parole de l'ensemble des établissements universitaires québécois et interlocuteur privilégié du gouvernement pour toutes les questions se rapportant à la formation universitaire.

Au Québec, la formation professionnelle relève des universités. Ceci implique une étroite collaboration entre l'université et les divers Ordres professionnels pour la dispense de leur programme de formation. À cet égard, c'est donc du côté de l'enseignement que se fait surtout sentir l'influence des Ordres dans les activités universitaires par leurs exigences en matières de contenu et de durée des programmes de formation.

Finalement, dans le cas plus particulier du Québec, l'Université du Québec peut être considérée comme un organisme externe si on adopte le point de vue des gestionnaires des constituantes. L'université du Québec a été créée en 1968 par une loi adoptée par l'Assemblée nationale de la province de Québec[20]. C'est l'Université du Québec que l'on a alors créée, et non des établissements particuliers. La loi établit que ses pouvoirs sont exercés par une Assemblée des

---

[19] Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2001. *Le dépliant de la* CREPUQ, [En ligne]. http://www.crepuq.qc.ca/Depliant.html (page consultée le 7 novembre 2002).

[20] Tiré d'une allocution prononcée par monsieur Pierre Lucier, président de l'Université du Québec, le 30 novembre 2000 intitulée « Une expérience de fonctionnement en réseau : l'Université du Québec ». [En ligne]. Site web : http://www.uquebec.ca/cgi.

gouverneurs avec, en appui, un Conseil des études et une Commission de planification. La loi prévoit aussi la création d'universités constituantes, d'instituts de recherche et d'écoles supérieures; elle en définit le statut juridique, les responsabilités propres et les responsabilités soumises à la réglementation ou à l'approbation de l'Assemblée des gouverneurs de l'Université du Québec. Mais elle ne les crée pas formellement elle-même, ce pouvoir étant exercé par décision gouvernementale et par émission de lettres patentes sur recommandation de l'Assemblée des gouverneurs. C'est dire que l'Université du Québec n'est pas l'émanation des établissements et ceux-ci ne sont pas davantage des franchises ou des succursales de quelque corporation centrale. Les établissements créés par lettres patentes sont « constituants » et sont eux-mêmes des corporations dotées d'un conseil d'administration et d'une commission des études. Dans le cadre du partage prévu, ils exercent leurs responsabilités propres et, par leur participation structurée aux instances de l'Université du Québec, sont parties prenantes à l'exercice des droits et devoirs définis pour l'Université du Québec. On a donc affaire ici à une structure de réseau originale, ni de type purement confédératif, ni de type purement associatif. C'est un réseau fortement décentralisé, chaque établissement exerçant en son sein un large niveau d'autonomie et de responsabilité. C'est tout à la fois un réseau fortement intégré, dans la mesure où le partage des responsabilités renvoie constamment de l'une à l'autre les instances locales et les instances centrales. C'est donc en vertu de la participation à ses instances que l'Université du Québec peut exiger de ses constituantes qu'elles lui présentent des informations financières et autres rapports selon des normes prescrites, de même qu'elle peut exiger l'adoption d'un système de gouvernance précis.

En résumé, la catégorie des acteurs externes compte plusieurs acteurs ayant ce potentiel d'influer sur le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Les données permettront de voir lesquels agissent sur le processus et à quel moment se situe leur action.

2.5.1.3 Les rôles joués par les acteurs internes et externes

Dans tout processus d'innovation, il est fort probable qu'il y aura plusieurs preneurs de décision qui jouent, individuellement ou collectivement, différents rôles.

La littérature offre plusieurs nomenclatures pour qualifier ces rôles. Tornatsky et Fleischer (1990) suggèrent la suivante : 1) le générateur d'idée, 2) le champion, 3) l'assassin, 4) le gardien, et 5) le décideur. Dans leur étude du processus de création d'une nouvelle entreprise, Van de Ven *et al.* (1989) considèrent que les investisseurs et la haute direction endossent au moins quatre rôles : 1) le parrain, 2) le critique, 3) le leader institutionnel, et 4) le mentor. De même, dans leur description du processus de formulation de politiques dans le secteur public, Roberts et King (1989) identifièrent et distinguèrent parmi les rôles clés ceux : 1) de l'initiateur de la politique, 2) du champion, et 3) de l'administrateur.

Ce bref exposé permet de voir qu'il existe plusieurs classifications des rôles joués au cours de l'évolution du processus d'innovation. Ce qui importe pour nous n'est pas de dresser une liste exhaustive de ces classifications, mais bien de reconnaître que le nombre de rôles retenu par le chercheur, ainsi que la définition qu'il en donne, varie en fonction du contexte, du type d'innovation et du degré d'agrégation désiré. Lors de l'analyse des résultats, on tiendra compte quand même de ceux déjà identifiés dans la littérature.

2.5.2 Les caractéristiques organisationnelles

Des auteurs comme Mills et Margulies (1980), Van de Ven (1986) et Wolfe (1994) ont avancé la nécessité de reconnaître que ce qui caractérise chaque type d'organisation, son contexte extra-organisationnel et l'industrie ou secteur d'activité dans lequel elle œuvre, sont autant d'éléments pouvant influencer inégalement les déterminants du processus d'innovation.

La recherche sur les caractéristiques organisationnelles indique que plusieurs variables affectent l'adoption d'innovations (figure 2.1). Parmi ces variables on retrouve : 1) la structure organisationnelle donnée par son degré de centralisation (Damanpour, 1991), de différenciation verticale (Hull et Hage, 1982) et de formalisme (Aiken et Hage, 1971), 2) la taille de l'organisation (Evan, 1966; Goes et Park, 1997), 3) la relève managériale (Evan, 1966), 4) la diversité géographique de ses activités (Damanpour et Evan, 1984; Smith *et al.,* 1998), 5) la clientèle cible (Damanpour et Evan, 1984), 6) la propriété – publique ou privée (Damanpour et Evan, 1984; Scott et Falcone, 1998), 7) la situation financière (Smith *et al.,* 1998), 8) la stratégie de l'entreprise (Bjørnenak, 1997), 9) la culture organisationnelle ou climat de l'entreprise (Anderson et Young, 1999; Hofstede *et al.,* 1990), 10) le moult budgétaire (Nohria et Gulati, 1996), et 11) les liens inter-organisationnels (Goes et Park, 1997; Westphal *et al.,* 1997).

Si les variables précédentes représentent autant de caractéristiques organisationnelles applicables à plusieurs types d'organisations, Sherman (1989) cite plusieurs caractéristiques propres aux organismes sans but lucratif (OSBL), dont font partie les universités, qui ont une incidence sur leurs modes de gestion et, indirectement, sur leurs choix de pratiques de gestion. Parmi ces caractéristiques, mentionnons : 1) la complexité des objectifs et la multitude des groupes d'intérêt qui ont un impact sur la portée des questions auxquelles font face les universités et sur

la définition de la performance, 2) le fait que les tarifs des droits de scolarité soient fixés à l'avance peut ne pas être un incitatif pour les universités à introduire des innovations administratives qui permettraient de mieux cerner et contrôler les coûts de leurs activités, 3) le degré de discrétion dont jouissent les universités dans la détermination des ressources qui doivent être utilisées pour réaliser leurs activités, et 4) l'unicité et l'hétérogénéité des services offerts.

De même que pour les caractéristiques individuelles, les caractéristiques organisationnelles représentent autant de variables pouvant affecter le processus d'innovation universitaire et auxquelles on portera attention lors de l'analyse des résultats.

De tous les facteurs organisationnels pouvant affecter le processus d'innovation dans les universités, la culture est probablement celle qui est la plus documentée. L'étude de Miller et Stayton (1999) visait à explorer dans quelle mesure la culture de l'enseignement supérieur convient avec la réforme proposée du programme de formation des maîtres et décrire les barrières et les supports existants. En épousant le point de vue de professeurs d'universités représentant 14 états américains, les auteures reconnaissent que la culture universitaire est perçue par plusieurs professeurs comme caractérisée par une certaine aversion envers le risque. De plus, cette culture est jugée plus sensible à des enjeux externes, tels le nombre d'étudiants et l'adhésion aux politiques gouvernementales, qu'à celui de l'excellence dans la préparation des maîtres.

Stensaker (1998) s'interrogea sur les caractéristiques que doivent posséder des innovations induites de l'extérieur afin d'avoir de meilleures chances d'être adoptées par des établissements

d'enseignement supérieur. Les deux innovations qu'il examina sont la planification axée sur les résultats et les programmes d'évaluation de la qualité, deux innovations imposées par le ministère de l'Éducation de la Norvège dans le cadre d'une réforme de l'enseignement supérieur en réponse à une hausse de la clientèle étudiante et des déficits financiers. Son examen porta sur deux phases du processus d'innovation : l'introduction et l'implantation. Son analyse indique que les « modes » managériales et de fortes pressions d'agences externes ne suffisent pas à elles seules pour assurer le succès de l'implantation d'innovations en enseignement supérieur. Il trouva que l'implantation de ces deux innovations supporte les assomptions reconnues quant à l'importance de l'interface entre les innovations et la culture sur l'atteinte des résultats escomptés. L'étude de Stensaker (1998) indique aussi que la « mode » était un concept très important pour l'instance qui initia la réforme, soit le ministère de l'Éducation de la Norvège. Le fait d'introduire des réformes que les organisations adoptantes perçoivent comme « vieux jeu » et non pertinentes, ne semble par être la façon d'obtenir de bons résultats pour ce ministère. Ceux qui initient des réformes doivent apparemment aussi s'adapter à la mode dominante, un argument pertinent à l'assertion de Abrahamson (1996) à l'effet qu'il doit exister un entendement commun au sujet des rhétoriques entre la communauté qui fixe la mode et la communauté qui l'implante en vue d'en assurer le succès.

Lomas (1999) affirme que suite au Rapport Dearing (1977), le Royaume-Uni mit sur pied la *Quality Assurance Agency* (QAA) en vue d'introduire dans les établissements d'enseignement supérieur une approche à la gestion de la qualité qui soit plus universelle et plus structurée, une approche fondée sur des objectifs à atteindre, des standards de performance, des rapports à produire et complétée par un système d'analyse comparative. Dans le but d'examiner si les systèmes de mesure de la qualité et les structures mises en place par la QAA reconnaissent et

tiennent compte de l'influence de cultures variées sur l'atteinte des objectifs fixés, Lomas (1999) conduisit des entrevues en profondeur auprès d'un cadre supérieur, d'un membre du personnel administratif et d'un professeur agrégé dans sept établissements universitaires du Royaume-Uni. Il trouva qu'il existe un grand éventail de cultures organisationnelles parmi ces établissements et que ces différences se manifestent, entre autres, dans les méthodes d'enseignement, le choix des standards d'excellence, le design des programmes d'études et dans la valeur ou l'importance accordée à la composante recherche. Si on suppose souvent qu'il existe une culture définitive et intégrante, dominant l'ensemble de l'organisation, Lomas considère qu'il est plus plausible qu'une organisation soit composée d'un réseau de différentes sous-cultures. La culture entre les universités et au sein d'une même université n'étant pas uniforme, Lomas se demande si le système universel et rigide de mesure de la QAA peut évaluer adéquatement la qualité des universités, compte tenu qu'elles ne sont pas uniformes quant à leur mission, buts, objectifs, taille et nature de leur clientèle. Des chercheurs tels Gregory (1983), Morey et Luthans (1985) arguent aussi que les organisations sont un amalgame d'une variété de cultures différentes, plutôt qu'une seule culture pénétrante.

Kezar et Eckel (2002) examinèrent l'effet de la culture institutionnelle sur les stratégies de changement dans six universités. De manière plus précise, ils voulaient savoir si la culture institutionnelle est reliée au processus de changement et comment elle lui est reliée, et, deuxièmement, si les processus de changement essuient un échec en violant les normes culturelles ou s'ils sont facilités par l'emploi de stratégies sensibles à la culture dominante. Pour ce faire, ils ont employé une méthodologie fondée sur l'étude de cas et conduit une étude longitudinale de quatre ans. Leurs résultats indiquent, d'une part, qu'il existe une relation entre la culture institutionnelle et le changement et, d'autre part, que le fait d'ignorer la culture

institutionnelle peut mettre en péril le processus de changement, à savoir, lorsque les stratégies de changement violent les normes culturelles existantes, il est fort probable que le changement ne surviendra pas.

2.5.3 Les caractéristiques environnementales

Suite à leur examen de la littérature sur l'influence des caractéristiques environnementales dans les activités d'innovation des organisations, Tornatsky et Fleischer (1990) concluent que deux aspects de l'environnement externe sont des facteurs clés sur leurs activités : 1) les caractéristiques concurrentielles de l'industrie, et 2) l'existence d'une infrastructure de support pour les innovations. Les caractéristiques environnementales comptent parmi les facteurs de la figure 2.1.

Les dimensions importantes de la variable « caractéristiques concurrentielles » sont : 1) le degré de concurrence, 2) les relations clients-fournisseurs, 3) l'incertitude ou la volatilité du marché, 4) l'étape du cycle de vie de l'industrie, et 5) les facteurs prix, qualité et service. Quoique plus particulières aux entreprises à but lucratif, on considère que ces dimensions sont tout de même transposables au milieu de l'enseignement supérieur en substituant, par exemple, la notion de clients à celle d'étudiants.

Lorsqu'une organisation envisage d'adopter une innovation, sa décision est influencée dans une large mesure par la qualité et la disponibilité des ressources externes dont elle a besoin pour mener à terme son projet, ce que Tornatsky et Fleischer (1990) appellent l'« infrastructure de support ». Plus précisément, l'adoption d'innovations dépend de la disponibilité de personnes compétentes sur le marché et de l'accès à un réseau établi de sources d'informations et de

ressources financières. Dans cette recherche, on considère que la disponibilité de personnes compétentes renvoie surtout au bassin de candidats potentiels pour occuper les postes de cadres et de professeurs, que l'accès à un réseau établi de sources d'informations se rapporte notamment aux comités du réseau de l'Université du Québec et du système d'enseignement supérieur, et à la facilité d'obtenir de la formation et de l'information d'appoint sur les nouvelles pratiques de gestion, alors que l'accès aux ressources financières désigne les diverses sources de financement des universités dont le ministère de l'Éducation du Québec est le principal pourvoyeur.

2.5.4 Les attributs des nouvelles pratiques de gestion

Les attributs de l'innovation représentent le dernier élément des facteurs de la figure 2.1. Le fait d'ignorer le type et les caractéristiques des innovations peut mener à des résultats confondus dans le courant de recherche sur le processus d'innovation. En effet, les divers types d'innovations, ainsi que leur origine, impliquent des processus distincts d'adoption et exigent des habiletés organisationnelles particulières, tandis que différents facteurs influencent leur adoption (Damanpour et Gopalakrishan, 2001; Rogers, 1995; Hussein, 1981; Van de Ven, 1993). Ces constats font donc ressortir l'importance de préciser les attributs des nouvelles pratiques de gestion proposées à l'enseignement supérieur. Dans son examen de la littérature sur le sujet, Wolfe (1994) a recensé 18 attributs à partir desquels il est possible de qualifier une innovation. Ces attributs sont présentés dans le tableau 2.3 avec pour chacun une brève explication.

Tableau 2.3

Les attributs d'une innovation et leur définition

Attributs	Définition
1. Adaptabilité	Flexible *vs.* Inflexible. La capacité de raffiner, d'élaborer et de modifier une innovation selon les besoins et les objectifs de l'adoptant.
2. Impact architectural	Architectural *vs.* Modulaire. L'étendue avec laquelle une innovation affecte l'utilité du savoir architectural actuel *vs.* le savoir critique d'une organisation.
3. Centralité	Central *vs.* Périphérique. Le degré avec lequel une innovation affecte les activités quotidiennes d'une organisation et touche aux activités critiques à sa performance.
4. Compatibilité	Le degré avec lequel une innovation est conforme avec les valeurs, expériences passées et besoins actuels des adoptants potentiels.
5. Complexité	Faible à Élevée. Le degré avec lequel une innovation est perçue comme difficile à comprendre et à utiliser.
6. Coût	Étendue des investissements financiers initiaux et des frais de conduite de l'innovation.
7. Divisibilité	Le degré avec lequel l'innovation représente soit un tout « serré » de parties interreliées ou soit un composé relativement « libre » de parties indépendantes qui peuvent être adoptées séparément.
8. Durée	La période de temps pour laquelle s'applique et doit persister le changement.
9. Magnitude	Le degré de perturbation des arrangements organisationnels existants qu'implique l'innovation. Les arrangements organisationnels qui peuvent être affectés incluent, par exemple, la structure, le personnel et les ressources.
10. Observabilité	Faible à Élevée. L'étendue avec laquelle les résultats de l'innovation sont visibles aux autres.
11. Focus organisationnel	Technique *vs.* Administratif. L'aspect de l'organisation pour lequel l'innovation est le plus pertinent.
12. Pénétration	Faible à Élevée. La proportion des comportements totaux survenant dans une organisation qui sera probablement affectée par l'innovation ; la pénétration est fonction du nombre de membres de l'organisation dont on s'attend à ce qu'ils changent leur comportement à cause de l'innovation et de combien de fois ces personnes se comporteront de la nouvelle manière.
13. Propriétés physiques	Dures *vs.* Douces. La classification sur cette dimension différencie les innovations physiques ou de produits, des innovations sociales, de programmes ou de processus.
14. Radicalité	Faible à Élevée. L'étendue avec laquelle une innovation représente des changements techniques et implique ainsi de nouveaux comportements des membres et/ou des sous-systèmes de l'organisation.
15. Avantage relatif	L'étendue avec laquelle une innovation est perçue comme meilleure que l'idée qu'elle véhicule.
16. Risque	Le niveau de risque de responsabilité et d'obligation auquel s'expose une organisation adoptante.
17. Statut	Faible à Élevé. L'étendue avec laquelle une innovation est adoptée en vue d'une quête de prestige plutôt que pour améliorer la performance organisationnelle.
18. Incertitude	Faible à Élevée. C'est la connaissance à propos du lien entre les intrants, les processus et les sorties d'une innovation.

Tiré et traduit de Wolfe, 1994, p. 419.

Bien que nous ayons fait une recension exhaustive des écrits, il ne nous a pas été donné de trouver une étude empirique dont l'objet porte sur les caractéristiques propres des nouvelles pratiques de gestion retenues pour cette recherche. En conséquence, on ne peut dire avec certitude en quoi consistent les attributs de ces pratiques. Cependant, pour nous aider en cette matière, nous pouvons en premier lieu nous inspirer de Smith *et al.* (1998) qui classifièrent la Gestion intégrale de la qualité (GIQ) sur six dimensions en estimant qu'elle est : 1) plus reliée à des arrangements administratifs à l'intérieur de l'organisation qu'à ses opérations de base, donc que son focus organisationnel est plus administratif que technique, 2) radicale, en ce qu'elle exige de nouveaux comportements et systèmes d'information, 3) centrale, étant donné qu'elle a un impact sur toutes les activités de l'organisation, 4) inflexible, car les organisations adoptantes peuvent difficilement modifier ses principes et exigences, 5) incertaine, car ses résultats et ses bénéfices sont difficiles à prévoir et à quantifier, et 6) pénétrante, en ce sens qu'une fois implantée elle aura un impact sur chaque membre de l'organisation. La seconde source d'information dont nous disposons pour identifier les attributs des nouvelles pratiques de gestion nous vient de Shiels (1995) qui estime que le focus organisationnel de la CPA fait en sorte qu'elle doit être considérée par les adoptants potentiels comme une innovation administrative et non technique. Pour les fins de cette recherche, les nouvelles pratiques de gestion sont d'abord classifiées sur les mêmes six dimensions utilisées par Smith *et al.* (1998), auxquelles on en ajoute d'autres suggérées par la littérature. À ce sujet, dans le cadre de la recherche sur la diffusion d'innovations, Rogers (1995) intégra les études sur les attributs des innovations et conclut que les innovations qui sont perçues par les individus comme ayant un degré plus élevé d'avantage relatif, de compatibilité, de testabilité, d'observabilité et un degré moins élevé de complexité, seront adoptées plus rapidement que les autres innovations. La classification finale des innovations de l'étude est présentée dans le tableau 2.4.

Tableau 2.4

Les attributs des nouvelles pratiques de gestion

Attributs	*Classification*		
1. Focus organisationnel	Technique	→	**Administrative**
2. Radicalité	Faible	→	**Élevée**
3. Centralité	Périphérique	→	**Centrale**
4. Adaptabilité	Flexible	→	**Inflexible**
5. Incertitude	Faible	→	**Élevée**
6. Pénétration	Faible	→	**Élevée**
7. Avantage relatif	Faible	→	**Élevé**
8. Compatibilité	**Faible**	→	Élevée
9. Testabilité	Faible	→	**Élevée**
10. Complexité	Faible	→	**Élevée**

Tel que l'indique le tableau 2.4, les nouvelles pratiques de gestion sont caractérisées comme étant : *administrative*, étant plus reliées aux arrangements administratifs qu'aux activités de travail de base de l'organisation; *radicale*, en ce qu'elles impliquent généralement un nouveau système d'organisation et de nouveaux comportements au travail; *centrale*, en ce qu'elles s'adressent aux activités critiques à la performance de l'organisation; *adaptable*, en ce que les organisations adoptantes peuvent raffiner, élaborer et modifier les pratiques selon leurs besoins et objectifs; hautement *incertaine*, alors que la connaissance des résultats et bénéfices demeure problématique; comme ayant un degré élevé de *pénétration* parce qu'elles tendent à impliquer tous les membres de l'organisation; offrant un *avantage relatif* aux organisations qui les adoptent; *compatible* avec les besoins actuels des adoptants potentiels; *testable*, en ce sens qu'elles peuvent être introduites et évaluées progressivement; et *complexe*, car elles font appel à un savoir nouveau.

Même si le cadre de classification est préliminaire et que la subjectivité est impliquée dans le choix et la classification des attributs, il offre quand même une base avec laquelle comparer les pratiques de gestion retenues avec d'autres innovations semblables (la planification stratégique par exemple), améliorant ainsi la transposition et/ou la généralisation possible des résultats.

En somme, l'ensemble de la section 2.5 a permis de voir que le contexte dans lequel survient l'innovation peut avoir une influence significative sur le résultat de ce processus. Même si ce n'est pas le contexte comme tel qui détermine le processus d'innovation, il peut effectivement le faciliter ou le contraindre. Nous tiendrons compte des variables dans l'analyse et l'interprétation des résultats, variables représentées par les caractéristiques des acteurs internes et externes, les caractéristiques organisationnelles, les caractéristiques environnementales et les attributs de l'innovation.

2.6 Les nouvelles pratiques de gestion

L'objectif de cette section est de présenter les nouveaux outils de gestion retenus pour cette étude. Cette présentation consiste à expliquer de manière très succincte en quoi consiste chaque nouvelle pratique de gestion et quels sont ses aspects clés. La présence ou l'absence de ces aspects clés servira lors de la présentation et de l'analyse des résultats pour estimer si la pratique de gestion en question est utilisée ou non, conformément aux critères suggérés par Tornatsky et Fleischer (1990) à cet effet (section 2.2.3).

2.6.1 La comptabilité par activités (CPA)

Selon Argyris et Kaplan (1994), la comptabilité par activités (CPA) est une technique qui apparue au milieu des années 1980 pour offrir une information plus précise aux gestionnaires à

propos des coûts. Dans sa plus simple expression, la CPA est une méthode d'établissement du coût de revient qui découle du principe que les produits et services utilisent des activités qui, à leur tour, consomment des ressources (Adjaoud, 1997). Il s'ensuit que la détermination du coût des sorties se fait en deux étapes : la première consiste à rattacher les coûts des ressources aux activités qui en sont la cause à l'aide d'inducteurs de coûts et la deuxième, à rattacher les coûts des activités aux sorties qui consomment ces activités selon leur niveau de consommation de ces activités et ce, à partir d'inducteurs d'activités. En plus de cet objectif d'affiner le calcul des coûts de revient, Boisvert (1991) avance que la CPA a aussi comme objectifs de déterminer les facteurs qui causent les coûts, de mieux faire comprendre le cheminement des coûts et d'appuyer la gestion des activités. Il ressort de cette brève présentation que les trois éléments essentiels pour confirmer l'usage de la CPA dans un établissement universitaire sont l'identification et l'utilisation d'activités, d'inducteurs de ressources et d'inducteurs d'activités.

2.6.2 La gestion par activités (GPA)

En complément à la CPA dont l'objectif primaire est de déterminer les coûts des activités, la gestion par activités (GPA) est une méthode de gestion axée sur l'analyse des activités que conduit une organisation. Une première technique d'analyse est celle centrée sur trois critères de performance : les coûts, le temps et la qualité de l'activité. Cette technique invite les gestionnaires à examiner les facteurs qui déclenchent l'occurrence d'une activité, les manières de l'accomplir en vue d'en réduire les coûts et le temps, et d'en améliorer la qualité. En fournissant des mesures quantitatives sur ces trois critères de performance, l'analyse des activités est particulièrement utile lorsqu'il s'agit de soutenir des projets de Gestion intégrale de la qualité, d'amélioration continue des produits et des processus.

En liaison avec l'objectif d'amélioration de la qualité d'une activité, une deuxième technique d'analyse[21] des activités est celle de leur valeur. Cette technique consiste d'abord à qualifier les activités et ensuite à les répartir entre trois catégories en fonction de la valeur qu'elles créent pour le client interne et/ou externe de l'organisation. On obtient ainsi : 1) les activités créatrices de valeur ajoutée : celles importantes pour les clients et qui doivent être maintenues et mêmes augmentées, 2) les activités qui assurent la valeur : celles sans grande valeur pour les clients, mais essentielles pour l'organisation et qui doivent être maintenues mais bien contrôlées, et 3) les activités non créatrices de valeur ajoutée : celles sans valeur pour les clients et l'organisation, et qui peuvent être diminuées ou éliminées sans que s'en trouve altérés les attributs du produit et sa valeur perçue. On considère dans cette recherche qu'une université utilise la GPA lorsqu'elle classifie, analyse et gère ses activités en adoptant l'une quelconque de ces diverses classifications. La figure 2.3 illustre le lien qui existe entre la CPA et la GPA.

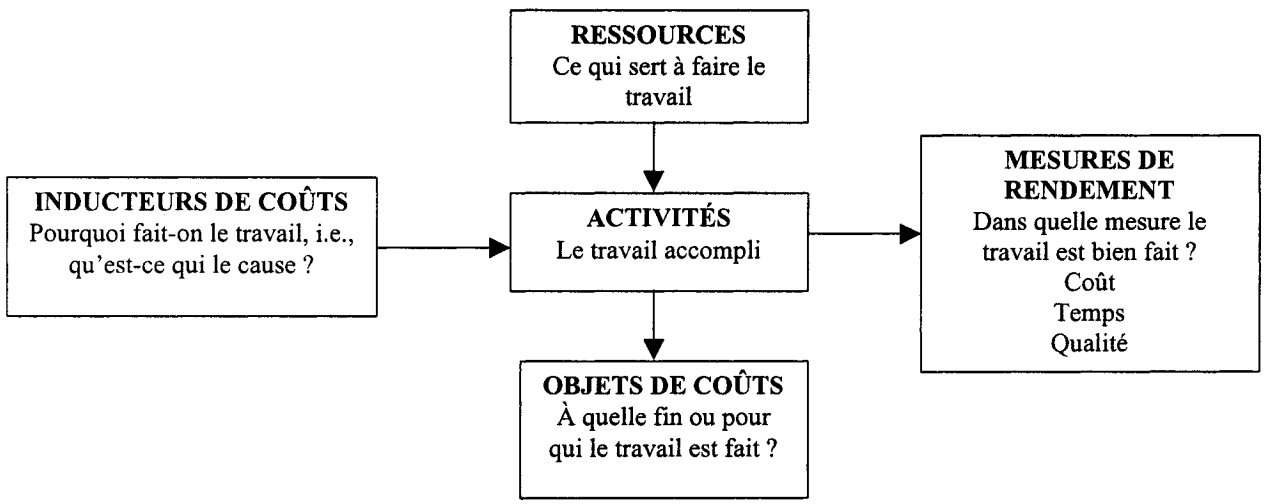

Figure 2.3 Lien entre la CPA et la GPA (tiré de Peter B. B. Turney, 1991, p. 96).

[21] On retrouve dans la littérature plusieurs autres techniques de classification et d'analyse des activités dont : 1) primaires et secondaires, 2) répétitives et non répétitives, 3) stratégiques, discrétionnaires et obligatoires, et 4) superflues, fragmentées, désordonnées et coûteuses.

Les composantes de la CPA sont données par la ligne verticale de la figure 2.3 et montrent que les questions auxquelles elle tente de répondre sont : « Quelles sont les activités requises pour fabriquer ce produit ou rendre ce service ? Combien coûtent ces activités ? ». La ligne horizontale donne les composantes de la GPA et indique en même temps que cette pratique de gestion complète la CPA en posant à son tour des questions telles : « Qu'est-ce qui cause les coûts des activités ? Comment peut-on réduire le coût et le temps des activités tout en améliorant la qualité de leurs sorties ? ».

2.6.3 La gestion intégrale de la qualité (GIQ)

La gestion intégrale de la qualité (GIQ) est une philosophie de gestion développée et promue par Deming durant les années 1930 (Messner et Ruhl, 1998). Comme toute méthode, elle a évolué, acquis de la maturité et s'est redéfinie. Passant du simple contrôle statistique des processus de production d'où elle tire son origine (Brigham, 1993), la GIQ est aujourd'hui définie comme « un style de vie », une « philosophie » d'entreprise qui met l'emphase sur la satisfaction du client grâce à des produits supérieurs, un service excellent et des ajustements rapides pour répondre à ses besoins sans cesse changeants (McCloskey et Collett, 1993). Il existe divers approches et modèles de la GIQ. On peut consolider les remarques et critiques de plusieurs auteurs (Marchese, 1993; Waldman, 1994; Westphal *et al.*, 1997; Yudof et Busch-Vishniac, 1996) sur cette pratique en vue d'en dégager les aspects fondamentaux. Premièrement elle est centrée sur le client. Le centrage sur le client est un appel à tous dans l'organisation pour sortir de l'abri dans lequel chacun travaille, dans le but de déterminer les besoins et les attentes des personnes qu'elles servent et d'y répondre. Deuxièmement, la GIQ est fondée sur des faits. Dans ce contexte, « gérer par les faits » veut dire déterrer les faits, trouver la cause des problèmes et régler cette cause. Troisièmement, la GIQ met l'emphase sur l'amélioration

continue[22]. Quatrièmement, la GIQ exige la pratique de l'étalonnage. L'idée de l'étalonnage est de chercher la meilleure pratique auprès d'autres organisations, de l'étudier, de l'adapter et de tenter de faire aussi bien sinon mieux. Cinquièmement, la GIQ met l'emphase sur la responsabilisation des employés. Et sixièmement, en GIQ le travail doit être organisé autour des besoins et des préférences des clients, non pas autour de ceux de l'organisation ou de ses employés. L'examen de tout ce qu'impliquent ces six aspects fondamentaux de la GIQ amène Powell (1995) à conclure qu'elle représente une philosophie de gestion intégrée plutôt qu'une technologie ou qu'un ensemble de techniques définies. C'est donc cette philosophie de gestion intégrée que l'on cherche pour conclure à l'emploi de la GIQ dans les établissements universitaires.

2.6.4 La réingénierie des processus (RP)

D'après Rigby (2001), la réingénierie des processus apparut sur la scène commerciale durant les années 1980 avec deux prémisses fondamentales et sensées : 1) que la majorité des entreprises avaient des processus d'affaires inefficients et pauvrement adaptés pour répondre aux besoins des clients, et 2) que les années antérieures de promotion automatique et de permanence du personnel ont laissé les compagnies avec une structure de gestion gonflée et coûteuse. La réingénierie aurait donc été conçue non seulement pour réduire les coûts, mais aussi pour améliorer la manière dont les entreprises conduisent leurs affaires.

---

[22] La notion d'« amélioration continue » est communiquée par le terme japonais *kaizen* qui veut dire « de lentes améliorations sans fin dans tous les aspects de la vie » apportées aux machines ou systèmes actuels. Il ne s'agit donc pas d'un changement dramatique comme en RP, mais d'améliorer lentement ce que l'on a (Roffe, 1998).

Conformément aux origines industrielles de ce terme, le modèle de base d'un processus est une ligne de production consistant en une séquence ordonnée d'opérations définies et regroupées en activités, résultant en un produit ou un service spécifique (Weller, 1998). La réingénierie des processus consiste en une remise en cause fondamentale et une redéfinition radicale des activités groupées en processus pour obtenir des gains spectaculaires dans les performances critiques que constituent aujourd'hui les coûts, le temps et la qualité (Hammer et Champy, 1993). L'expression « remise en cause » traduit l'idée de base de la réingénierie. L'organisation commence avec une feuille de papier blanc et repense les processus existants, typiquement en mettant une emphase accrue sur les besoins des clients. L'objectif ici est de réduire le nombre de niveaux hiérarchiques et les activités sans valeur ajoutée. Le terme « radical » exige l'identification et l'éradication de problèmes enracinés plutôt que l'attaque aveugle des symptômes; ce terme veut dire mettre de côté la manière actuelle de mener les affaires et réinventer une façon nouvelle et meilleure pour fabriquer des produits et rendre des services (Weller, 1998). Le « processus » réinventé est le résultat visé par l'exercice de réingénierie. En somme, la réingénierie est plus qu'une simple restructuration de la structure actuelle d'une organisation ou qu'un réaménagement de la gestion hiérarchique et de la spécialisation des tâches des employés (Chaplin, 1996) ou encore qu'un simple changement incrémental (Anderson et Papinchak, 2001). La réingénierie ne vise donc pas à améliorer ce qui existe déjà comme c'est le cas de la GIQ et l'amélioration continue. Plutôt, elle vise à s'en débarrasser et à recommencer; commencer avec la table rase et réinventer comment on fait son travail (Hammer et Stanton, 1995).

Au tableau 2.5, la RP et la GIQ sont distinguées sur quelques-unes de leurs dimensions. Ce sont sur ces dimensions qu'on s'appuie dans cette recherche pour décider si les gestionnaires utilisent

ou pas ces deux pratiques de gestion.

Tableau 2.5

Différences entre la RP et la GIQ

Réingénierie des processus	Gestion intégrale de la qualité
· Vise à inventer un nouveau processus, le changement est radical et rien n'est tenu pour acquis.	· Suppose un changement marginal au processus existant.
· Est un changement effectué une seule fois.	· Fait appel à des changements successifs, à une amélioration continue.
· Est une démarche plutôt effectuée du haut vers le bas.	· Est surtout vue comme une démarche conduite du bas vers le haut.

2.6.5 Les indicateurs de performance (IP)

Trois conceptions reviennent souvent dans la littérature consacrée aux indicateurs (Cave *et al.*, 1991; Spee et Bormans, 1992), chaque conception traduisant un niveau différent de préoccupations (Kells, 1990). La première conception est celle d'indicateurs généraux du système d'éducation et concerne les orientations, priorités et objectifs du gouvernement. À ce niveau le plus élevé, les indicateurs utilisés visent surtout à déterminer dans quelle mesure les établissements respectent les objectifs fixés par le gouvernement en ce qui a trait à l'accès, à la durée des études, au taux de diplomation, au taux de persévérance et autres enjeux éducationnels qu'il juge importants. Au Québec, cette première catégorie d'indicateurs contenue dans les contrats de performance est de nature réglementaire et les universités n'ont pas le choix que de s'y conformer. Le deuxième concept d'indicateurs se rapporte à la notion d'indicateurs de performance des établissements. Cette catégorie tient compte d'aspects qualitatifs autant que quantitatifs d'une gamme variée de paramètres qui rendent compte de la diversité des stratégies, buts, objectifs et activités des universités individuelles. Ces indicateurs traduisent les aspects de la performance que les universités veulent mesurer et évaluer et, de fait, s'inscrivent souvent mal dans un cadre uniformisateur et réducteur. La troisième catégorie d'indicateurs est celle des indicateurs simples des établissements, consistant en des données ou mesures concernant les

activités de gestion, de soutien, d'enseignement, de recherche et de service communautaire des universités. Ces derniers indicateurs sont utilisés pour faciliter la prise de décision interne sur un large éventail de questions allant de l'allocation des ressources à la promotion des professeurs. On peut citer ici la charge de travail du corps professoral, le nombre de publications par professeur, le taux de fréquentation de la bibliothèque et le coût moyen au pied carré comme exemples d'indicateurs simples utilisés par les gestionnaires universitaires pour gérer leurs unités administratives et départements académiques.

Voyer (2000) avance qu'en plus de représenter la réalité, un indicateur sert à donner un sens au phénomène mesuré en fonction d'un objectif fixé au préalable. À cause de cela, il constitue un élément commun pour la majorité des nouvelles pratiques de gestion. En effet, toutes ces pratiques nécessitent des mesures, autant pour le suivi de leur implantation que pour l'évaluation de leurs retombées sur le fonctionnement courant et la performance de l'organisation. Le but pour lequel sont utilisés les indicateurs dans les universités servira, lors de l'analyse des données, à déterminer à quelle catégorie ils appartiennent.

2.6.6 Le tableau de bord équilibré (TBÉ)

Les indicateurs choisis par les gestionnaires communiquent des messages importants à tous les membres et unités de l'organisation. Pour profiter pleinement de ce pouvoir, on peut intégrer les mesures choisies en un système intégré de mesures liées entre elles à l'intérieur d'un document synthèse nommé Tableau de bord.

On distingue dans la littérature deux niveaux de tableaux de bord. Dans sa conception première, le tableau de bord consiste en un ensemble de mesures financières et non financières présentées

de manière schématique, qui donne rapidement aux gestionnaires une vue complète du déroulement des activités de leur organisation (Voyer, 2000). Ce premier type de tableau se veut être un outil pour la gestion courante des opérations, d'où son appellation originale de *Tableau de bord de gestion.*

Cette première version du tableau de bord évolua pour devenir un cadre de travail permettant de clarifier et d'exprimer la vision de l'organisation en objectifs stratégiques; traduire ensuite les objectifs stratégiques en mesures de performance financières et non financières; communiquer et lier ensemble les objectifs stratégiques et les mesures de performance; planifier, fixer des cibles à atteindre et aligner les initiatives stratégiques avec la vision; mesurer la valeur de ces initiatives; et, finalement, accroître et améliorer la rétro-action sur la performance et l'apprentissage de l'organisation (Kaplan et Norton, 1996). Le *Tableau de bord stratégique* devient alors le cadre organisant les opérations pour la gestion stratégique en plus de la gestion courante. Les mesures du tableau de bord stratégique sont habituellement développées autour de quatre perspectives, chacune permettant aux gestionnaires de voir l'efficacité de leur organisation simultanément de quatre angles différents, mais complémentaires : 1) la perspective financière, 2) la perspective des clients, 3) la perspective des processus d'affaires internes, et 4) la perspective d'apprentissage des employés et de croissance de l'organisation. En plus d'être liées à la stratégie de l'organisation, les mesures utilisées dans chacune des perspectives sont reliées entre-elles dans une relation de cause à effet, de sorte que l'atteinte des résultats dans une des quatre perspectives mène à des améliorations des mesures de performance dans les autres perspectives; la nature inter-reliée des perspectives favorise ainsi l'atteinte de la mission de l'organisation (Kaplan et Norton, 1996). C'est pour cette raison que le tableau de bord stratégique est aussi appelé *Tableau de bord équilibré.*

Kaplan et Norton (2001b) font un lien entre la GIQ et le TBÉ en disant que les améliorations à la qualité dans la perspective des processus internes devraient améliorer une ou plusieurs mesures d'extrant de la perspective des clients, et que les améliorations à la qualité peuvent mener à des réductions de coûts qui est un enjeu de la perspective financière. Ils établissent aussi trois liens entre la CPA, la GPA et le TBÉ comme suit. Le premier lien survient dans les mesures opérationnelles de la perspective des processus internes du TBÉ. Trois paramètres – coût, qualité et temps – définissent habituellement la performance opérationnelle. Le paramètre coût des processus peut être mesuré par la CPA, tandis que la qualité et le temps peuvent l'être par la GPA. Le deuxième lien existe lorsqu'un modèle CPA est utilisé pour mesurer la rentabilité de clients individuels. La perspective des clients du TBÉ inclut typiquement des mesures d'extrants des clients telles la satisfaction, la rétention et la part de marché. Mais les entreprises doivent aussi savoir si leurs clients, aussi loyaux et satisfaits soient-ils, sont rentables. Équilibrer les mesures de rentabilité des clients permet aux gestionnaires de s'assurer qu'ils n'améliorent pas la perspective des clients aux dépens de la perspective financière. Un troisième lien survient lorsque le modèle CPA est utilisé pour le budget à base d'activités. Avec le TBÉ qui aide la direction à définir le budget stratégique et le budget à base d'activités qui est utilisé pour développer le budget opérationnel, les gestionnaires ont deux outils analytiques très puissants pour leurs processus budgétaires.

Aux fins de cette recherche, la description que nous avons fait des deux types de tableaux de bord offre suffisamment d'indices pour nous permettre de les distinguer l'un de l'autre, de même que convaincre que c'est un outil qui va au-delà d'une simple feuille sur laquelle sont consignés quelques indicateurs simples sans grande relation entre eux.

2.6.7 L'analyse comparative (AC)

Watson (1993) offre la définition suivante de l'analyse comparative : « L'analyse comparative est la recherche continuelle pour et l'application de *pratiques significativement meilleures* qui mènent à une performance concurrentielle supérieure »[23] (p. 2) (traduction libre et italiques dans le texte). Stralser (1995) propose la suivante : « L'analyse comparative est le processus continu de comparaison de produits, services et pratiques, avec les meilleurs concurrents ou les organisations reconnues comme les leaders de l'industrie »[24] (p. 16) (traduction libre). D'autres auteurs (Atkinson *et al.,* 1999; Endut *et al.,* 2000) proposent une définition similaire. Ces deux définitions décrivent l'analyse comparative (ou étalonnage) comme un « processus » fait de manière « continue » et non comme une entreprise de comparaison faite une seule fois ou occasionnellement ou encore, de manière épisodique.

L'analyse comparative comprend en réalité deux étapes successives : la première est l'étalonnage de la performance, suivie, en second lieu, de celle des processus (Stralser, 1995; Weeks, 2000). L'étalonnage de la performance consiste à comparer les résultats de ses propres opérations avec ceux atteints par des contreparties respectées. Ce type d'analyse est plutôt diagnostique et sert surtout à identifier des écarts de performance que Stralser (1995) appelle des « marges d'amélioration »[25]. Par exemple, une université peut vouloir comparer son taux de rétention des étudiants ou son coût par cours dans un secteur disciplinaire donné. On réfère souvent à cette forme d'étalonnage comme une approche rapide et sans profondeur, car elle ne nécessite qu'une compréhension superficielle des processus (Zairi et Hutter, 1995). Cette première étape de

---

[23] La définition de Watson (1993) est tirée de Leibfried, K. H. J., et C. J. McNair. 1992. *Benchmarking: A tool for continuous improvement.* New York (NY) : HaperCollins.

[24] La définition de Stralser (1995) est tirée de Spendolini, M. 1992. *The benchmarking book.* New York (NY) : AMACON Books.

[25] *« The improvement gap »* en anglais.

l'analyse comparative est particulièrement utile pour répondre à la question : « Quels sont les domaines ou opérations de l'université qui doivent être améliorés ? ». Une fois les marges d'améliorations identifiées, la prochaine étape est l'analyse comparative des processus.

L'analyse comparative des processus est la recherche des « meilleures pratiques ». Epper (1999) considère que cette forme d'analyse comparative implique d'examiner et de comprendre ses propres processus internes de travail, ensuite de chercher les meilleures pratiques dans les contreparties respectées qui se rapportent aux processus identifiés et, finalement, d'adapter et d'implanter ces pratiques à l'intérieur de son organisation en vue d'améliorer la performance. Cette étape implique donc une démarche qualitative qui exige une compréhension détaillée des processus étudiés (Weeks, 2000).

En résumé, la brève présentation précédente montre que l'analyse comparative va au-delà de la simple comparaison de résultats financiers, académiques ou autres. Plutôt, c'est : 1) un processus systématique et continu, 2) qui implique la recherche et l'adoption des meilleures pratiques, et ce 3) auprès des contreparties jugées les meilleures dans leur domaine. C'est sur ces trois éléments qu'on se fondera pour juger de l'utilisation de la pratique de l'analyse comparative par les universités.

2.6.8 L'impartition

L'impartition recouvre les actes de sous-traitance, de co-traitance et de concession (Ménard, 1994). L'impartition exige simplement d'examiner toute activité, processus, produit ou service et puis ensuite de décider si oui ou non il peut être mieux accompli par une autre organisation (Bartem et Manning, 2001). Cet examen consiste en fait à répondre à la question

générale : « Est-ce que quelqu'un d'autre peut faire un meilleur travail que nous ? Si oui, alors laissons-le faire ». De manière plus particulière, la décision d'impartir dépend de la réponse que l'on donne à un certain nombre de questions. À cet égard, Bartem et Manning suggèrent une liste de questions pertinentes auxquelles répondre telles : « Est-ce que l'activité/service/fonction est bien gérée présentement ? Avons-nous du personnel compétent ? Notre personnel apprend-il à constamment améliorer la manière de rendre ce service ? En a-t-il vraiment le désir ? La communauté est-elle heureuse de l'offre de ce service ? De sa qualité ? Sommes-nous à jour avec la technologie ? Quel serait le coût de se mettre à jour ? Des données sur certains paramètres sont-elles disponibles qui nous permettraient de voir ou qui suggéreraient qu'un changement devrait être considéré ? ». Il va sans dire que de répondre « non » à une ou plusieurs de ces questions constitue une occasion propice à examiner la possibilité de recourir à l'impartition. Ces questions font clairement ressortir le fait que l'impartition vise des opérations régulières que l'établissement exécute actuellement et non des travaux ponctuels et souvent importants, comme la construction d'une bâtisse, qui ne sont habituellement pas accomplis par l'établissement. Les objectifs normalement visés par une organisation qui décide de recourir à l'impartition sont la réduction des coûts, l'amélioration de la qualité et de la quantité d'un service, et la recherche d'un peu plus de flexibilité. Un effet important de l'impartition pour une université est qu'elle lui permet de se centrer sur sa mission première et non sur la gestion de services auxiliaires qui peuvent aussi bien être offerts par le secteur privé. Dans cette recherche, on considère qu'une université a recours à l'impartition lorsqu'elle décide de donner en sous-traitance des opérations courantes qu'elle pourrait faire elle-même.

2.6.9 Sommaire des nouvelles pratiques de gestion

Ce bref exposé permet de voir que chacune de ces pratiques de gestion prétend améliorer à sa

manière la performance de l'organisation et cadre bien avec les nouvelles exigences en matière de gestion des organisations du secteur public chères au mouvement du Nouveau Management Public (NMP). Ainsi, la CPA et la GPA conviennent très bien à la première exigence d'éloignement de la gestion des ressources vers celle des activités, parce que ces deux pratiques sont orientées vers la gestion des coûts et de la valeur des activités, suivies de leur remise en cause avec la RP. L'exigence de responsabilité orientée vers l'atteinte des résultats, demande que l'organisation définisse sa mission, la traduise en buts et objectifs mesurables et se dote d'indicateurs de mesure et d'évaluation des résultats. Ces objectifs correspondent précisément à ceux du TBÉ et des IP. Finalement, la GIQ et l'AC peuvent être mises à contribution pour répondre à l'exigence de responsabilité tournée vers les bénéficiaires des services car ces pratiques visent aussi à identifier qui sont les clients des services de l'organisation, quels sont leurs besoins et comment mieux les satisfaire. Dans les cas où une activité ou un service peut être mieux accompli par une autre organisation, alors elle peut toujours avoir recours à l'Impartition. Globalement, ces pratiques offrent à l'organisation l'opportunité d'examiner ses propres structures et procédures internes à la fois comme étant des sources probables de plusieurs de ses problèmes et comme ayant le potentiel pour les solutionner (Renner, 1995). C'est donc sur ces égards individuels et collectifs que l'on s'appuie pour dire que leurs idées conviennent aux exigences du NMP. Et, vu que les établissements d'enseignement supérieur sont aussi des organisations du secteur public, ces pratiques devraient logiquement leur convenir.

2.7 La recension des écrits

L'objectif de la recension des écrits est de faire le point sur le contenu des différentes composantes du processus d'innovation (figure 2.1) que l'on retrouve dans la littérature relativement aux nouvelles pratiques de gestion. Plus précisément, sur les acteurs qui initient

l'introduction de ces pratiques, sur les incidents de changement, sur les raisons qui expliquent leur choix et sur les facteurs qui affectent leur introduction. D'emblée, on doit aviser que la recension des écrits n'a pas permis de répertorier d'études qui traitent spécifiquement des moments temporels du processus d'innovation et de leur enchaînement successif.

2.7.1 La comptabilité par activités (CPA)

La recension des écrits a permis de trouver deux types d'études sur la CPA : des études de cas et des études empiriques.

Parmi les études de cas, on trouve au Royaume-Uni celles publiées par Groves *et al.* (1994), Goddard et Ooi (1998); aux États-Unis on recense les études de Acton et Cotton (1997), Rooney *et al.* (1999), et Swonger et Mead (1998); au Canada l'essai de Boisvert (1997) semble être la seule publication en ce sens. Dans l'ensemble, ces études de cas visent essentiellement à démontrer l'applicabilité de la CPA dans le milieu de l'enseignement supérieur et à faire ressortir les bénéfices qui en découlent, notamment des coûts plus justes pour fins de prise de décision et d'allocation des ressources. Ainsi Goddard et Ooi (1998) développent un modèle d'allocation des coûts de la bibliothèque de l'Université de Southampton aux facultés de cette université, modèle basé sur la méthodologie de la CPA. Swonger et Mead (1998) conçoivent un modèle de CPA pour l'ensemble de l'Université du Rhode Island avec comme objectif de déterminer de façon plus précise quels sont les coûts et la rentabilité des programmes d'études, des projets de recherche et des services à la communauté. Reprenant et raffinant le modèle conçu par Swonger et Mead, Rooney *et al.* (1999) l'appliquent à la Indiana University-Purdue University de Indianapolis pour calculer les mêmes objets de coûts. Finalement Boisvert (1997) développe un modèle théorique de niveau macro, basé sur les données financières du cycle budgétaire 1994-95

de l'ensemble du système universitaire québécois qu'il applique ensuite à l'École des HEC-Montréal pour examiner l'évolution dans le temps, soit de 1973-74 à 1994-95, des coûts des activités retenues dans son modèle. Étant donné que l'objectif de ces études de cas est d'élaborer un modèle CPA et d'en prouver les mérites, il n'y a donc pas lieu pour leurs auteurs de parler d'incidents de changement, d'initiateurs et de raisons de choix de cette pratique. Il s'ensuit que ces études ne contribuent pas vraiment à l'identification des composantes du processus d'innovation et à leurs dimensions respectives.

La seule étude de cas qui peut nous fournir quelques indications à cet effet est celle de Groves *et al.* (1994). Même si l'objectif de leur étude est d'examiner et discuter de la valeur du modèle de CPA que le Collège Universitaire de Cardiff du pays de Galles se propose d'introduire, en en faisant ressortir ses forces et ses faiblesses, ces auteurs fournissent un certain nombre d'éléments contextuels à partir desquels il est possible d'inférer les incidents de changement, les initiateurs et les raisons de choix de cette pratique. Ils expliquent que le contexte externe entourant le changement de la structure de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni est caractérisé par des modifications profondes dans les modes et sources de financement des universités avec, en plus, la conversion des écoles polytechniques en « nouvelles » universités. Le gouvernement exige maintenant des anciennes et des nouvelles universités de rationaliser leur offre de cours, les encourage à partager leurs ressources et leur demande même de considérer se spécialiser dans une des composantes de la mission universitaire ou dans des secteurs disciplinaires particuliers. On associe ces éléments de contexte à des incidents précurseurs au changement et on attribue au gouvernement le rôle de scénariste. À ces éléments de contexte s'ajoute le constat que pose le rapport Jarratt de 1985 à l'effet que les systèmes de comptabilité de management des universités sont inadéquats, suivi des recommandations du rapport Hanham de 1988 sur comment calculer

les coûts de l'enseignement, de la recherche et du service communautaire, recommandations basées sur le système traditionnel des coûts de revient complets. Le Collège Universitaire de Cardiff, formé en 1988, suite à la fusion de deux autres établissements, s'est trouvé dès sa fondation dans de sérieuses difficultés financières. Afin de mieux connaître et gérer les coûts de ses activités d'enseignement, de recherche et de service communautaire, cet établissement adopte les recommandations contenues dans le rapport Hanham sur le calcul des coûts. Insatisfait des résultas que procure cette méthode traditionnelle de calcul, le Collège met sur pied en 1991 un comité pour élaborer un modèle de répartition des coûts indirects selon les principes de la CPA. C'est précisément ce modèle que critiquent Groves *et al.* (1994). L'examen de l'évolution de ces événements dans le temps suggère que c'est l'insatisfaction avec le système de coût de revient traditionnel qui soit l'incident déclencheur menant à l'introduction de la CPA. Cet incident laisse entrevoir l'action d'un moteur téléologique de changement. Quant au choix de la CPA par les gestionnaires (décideur) de cette université comme nouveau système de calcul des coûts, on considère qu'il repose sur la perspective du choix efficient si on se fie au fait qu'il résulte d'une recommandation d'un comité formé à cet effet et qu'on suppose que les membres de ce comité se sont adéquatement renseignés sur cette pratique.

Seulement trois études empiriques traitant de la CPA dans les universités furent recensées, toutes trois conduites auprès d'établissements universitaires du R.-U (Mitchell, 1996; Cropper et Drury, 1996; Cropper et Cook, 2000). En plus de donner des informations quant aux taux de dissémination de la CPA dans ce milieu, ces trois recherches dressent un bilan des objectifs visés par son introduction, des problèmes vécus durant l'implantation, des bénéfices réalisés et des raisons de non-adoption. Par contre, les faits marquants ayant conduit ces universités à introduire la CPA, de même que les raisons motivant le choix de cette pratique, ne sont pas

spécifiquement mentionnés dans ces études. Il s'ensuit que nous n'avons d'autre solution, pour les considérer, que de procéder par induction.

Concernant les incidents déclencheurs menant à l'adoption de la CPA, Mitchell (1996) propose l'idée, mais sans la vérifier, que les modifications apportées par les Higher Education Funding Counsels (HEFC) dans les règles de financement des universités du Royaume-Uni et les récents débats concernant le recouvrement des frais indirects de recherche liés aux subventions externes de recherche, soient des catalyseurs pour développer dans certains établissements des systèmes de calcul des coûts. Dans une telle situation, on peut penser à l'action d'un moteur dialectique de changement. Pour leur part, Cropper et Cook (2000) trouvèrent que malgré l'engouement des HEFC à l'idée que les établissements adoptent une approche plus structurée et uniforme dans leurs méthodes de détermination des coûts, seulement 9 % des universités de leur étude ont vu cela comme la raison première pour améliorer leur système de coût de revient. Ces auteurs concluent que les directives gouvernementales pour calculer les coûts et les incitatifs financiers ne sont pas des moteurs majeurs de changement dans les universités du R.-U. Il ressort clairement de l'étude de Cropper et Cook (2000) que le changement est imputable au fait de trois moteurs : 1) un moteur dialectique pour les universités qui ont dit introduire la CPA afin de répondre aux exigences des HEFC, et 2) un moteur évolutionniste ou téléologique pour les autres universités, sans que l'on sache précisément pourquoi elles ont introduit cette pratique. Pour ce qui est des initiateurs du processus d'innovation, il est possible de respectivement avancer le gouvernement et les gestionnaires.

Afin d'identifier la perspective explicative éclairant le choix de la CPA, on a dû se pencher sur les objectifs visés par son introduction. Parmi les objectifs recensés dans ces trois études

empiriques, nous obtenons : 1) améliorer la prise de conscience, la gestion et la compréhension des coûts : on peut alors penser, tel que le suggère Boisvert (1997), que les gestionnaires ne comprennent pas le comportement des coûts, qu'ils ne voient pas comment l'université consomme les ressources disponibles, qu'ils ne saisissent pas le lien entre les ressources et les activités; 2) obtenir une information de meilleure qualité sur les coûts des programmes d'études et les activités de recherche en vue d'éclairer la prise de décision en matière d'allocation et de redéploiement des ressources, d'évaluer la rentabilité des programmes dans les cas d'ajout ou de suppression et, enfin, pour guider les efforts de réduction du personnel : on peut supposer que le système d'information actuel ne fournit pas les informations pertinentes à la prise de décision de gestion; 3) améliorer la répartition des coûts des services centraux entre les écoles, facultés et départements afin, le plus souvent, d'établir leurs coûts respectifs et d'en permettre la comparaison : on peut croire que les méthodes actuelles de répartition des coûts ne reflètent pas la réalité de manière adéquate; 4) rendre les services centraux plus imputables envers les écoles, facultés et départements : ceci implique le questionnement de la part des écoles, facultés et départements sur le niveau des coûts des services centraux et de la qualité des services reçus pour les montants internes facturés; 5) améliorer la planification stratégique en déterminant les montants des ressources consacrées aux activités critiques eu regard à la mission de l'université : cet objectif est probablement symptomatique d'une méconnaissance des coûts de ces activités; et 6) répondre aux exigences des HEFC : ce dernier objectif est particulier au Royaume-Uni qui, pour fin de comparaison et de financement, a exigé de ses établissements qu'ils calculent les coûts de leurs programmes d'études selon des principes qui s'apparentent de près à ceux de la CPA. En somme, ces objectifs semblent traduire le besoin plus profond pour une information de meilleure qualité, un contrôle plus serré des coûts des ressources et de leur utilisation, et pour un degré accru d'imputabilité et de planification; trois besoins qui apparaissent ne pas être comblés

par les systèmes actuels d'information et de détermination des coûts. Ceci suggère que le choix de la CPA repose dans une large mesure sur des arguments indiquant une certaine appréciation des possibilités de cette pratique par les gestionnaires, reflétant ainsi la perspective du choix efficient. L'influence des pouvoirs publics ne se fait sentir que dans un seul pays, soit le Royaume-Uni, obligeant ainsi les gestionnaires à se conformer aux exigences gouvernementales. Dans ce dernier cas, l'adoption de la CPA pour des raisons de conformité relève de la perspective du choix forcé.

À partir de l'interprétation que l'on fait des données contenues dans les articles de Groves *et al.* (1994), Mitchell (1996) et Cropper et Cook (2000), on peut dresser la liste suivante des incidents précurseurs et déclencheurs, des moteurs de changement, des acteurs et des rôles qu'ils jouent, des raisons de choix et des perspectives explicatives de choix traduisant l'introduction de la CPA dans ces universités. Les éléments de cette liste sont globalement présentés au tableau 2.6.

Tableau 2.6

Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la CPA

Incidents précurseurs	Acteurs	Rôle
Caractéristiques organisationnelles :	**Pouvoirs publics :**	
· constat de l'inadéquation du système de comptabilité de management	· Commission	· Scénariste
Caractéristiques environnementales :	· Gouvernement	· Scénariste
· modifications apportées dans les modes et sources de financement des universités	· HEFC	· Scénariste
· conversion des écoles polytechniques en nouvelles universités		
· exigence auprès des universités de rationaliser leur offre de cours		
· encouragement des universités à partager leurs ressources et à se spécialiser		
· débats concernant le recouvrement des frais indirects de recherche		

Incidents déclencheurs	Moteurs de changement	Acteurs	Rôle
Caractéristiques environnementales :		**Pouvoirs publics :**	
· modifications apportées aux règles de financement	· Dialectique ou évolutionniste	· Gouvernement	· Initiateur
Caractéristiques organisationnelles :		**Internes :**	
· difficultés financières	· Téléologique ou évolutionniste	· Gestionnaires	· Initiateur
Attributs de l'innovation :			
· insatisfaction avec le système de coût de revient traditionnel	· Téléologique ou évolutionniste		

Raisons de choix	Perspectives de choix	Acteurs	Rôle
Caractéristiques environnementales :		**Pouvoirs publics :**	
· obligation de conformité à des exigences gouvernementales	· Forcé	· Gouvernement	· Décideur
Attributs de l'innovation :		**Internes :**	
· appréciation des possibilités de la CPA	· Efficient	· Gestionnaires	· Décideur

Le tableau 2.6, ainsi que les autres tableaux subséquents qui présentent les éléments traduisant les composantes du processus d'innovation lié à chacune des nouvelles pratiques de gestion, doit se lire comme suit. Les incidents précurseurs, les incidents déclencheurs, les raisons de choix et les acteurs sont regroupés d'après les catégories primitives d'analyse du cadre théorique (figure 2.5). Ensuite, le tableau est construit de sorte à montrer le lien qui existe entre les incidents précurseurs, les acteurs et leur rôle; les incidents déclencheurs, les moteurs de changement, les acteurs et leur rôle; les raisons de choix, les perspectives de choix, les acteurs et leur rôle.

Pour expliquer le peu d'enthousiasme dont témoignent les universités du Royaume-Uni envers la CPA, Mitchell (1996) et Cropper et Cook (2000) ont trouvé plusieurs raisons que l'on regroupe et présente au tableau 2.7 selon les catégories primitives de facteurs (figure 2.5) affectant l'adoption d'innovations.

Tableau 2.7

Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de la CPA

Caractéristiques organisationnelles : - manque de personnel qualifié, de temps et de ressources pour conduire l'exercice - données difficiles à obtenir - autres priorités pour le moment - système d'information de gestion et de coût de revient inadéquat - difficultés financières sérieuses - vision que la CPA est tout simplement une autre méthode d'allocation des coûts - problèmes à obtenir l'appui/compréhension/coopération de la haute direction et des autres groupes de personnel - réticence à se départir des méthodes actuelles de calcul des coûts
Caractéristiques environnementales : - modifications profondes dans les modes et les règles de financement - modifications profondes dans les sources de financement - offre d'incitatifs financiers pour adopter la CPA - exigences de rationalisation de l'offre de cours - encouragement à partager leurs ressources - encouragement à se spécialiser dans une des composantes de la mission universitaire ou dans un secteur disciplinaire donné - débat concernant le recouvrement des frais indirects de recherche
Attributs de l'innovation : - complexité de la méthode - difficultés et coûts pour conduire l'exercice - manque de preuves concluantes de retombées positives

2.7.2 La gestion par activités (GPA)

La recension des écrits n'a pas permis de répertorier d'études traitant de l'introduction de la GPA dans le milieu de l'enseignement supérieur. En conséquence, on ne peut dresser un inventaire des éléments affectant le processus d'innovation lié à cette pratique dans les universités ni des facteurs qui affectent son introduction.

2.7.3 La gestion intégrale de la qualité (GIQ)

La gestion intégrale de la qualité est sûrement le sujet sur lequel on trouve le plus grand nombre d'études, tant empiriques que qualitatives, portant autant sur les différentes manières de voir la qualité que sur celles de concevoir la gestion de la qualité.

Parmi les études empiriques, on compte celles précitées de Burkhalter (1996), Kanji *et al.* (1999), Willis et Taylor (1999), Holloway (1994) et Kanji et Tambi (1999). L'objectif de ces études les situe principalement dans le courant de recherche sur la diffusion d'innovations (DI). En conséquence, elles n'aident pas vraiment à l'identification des composantes du processus d'innovation visant cette pratique de gestion.

Dans la catégorie des études de cas, on retrouve des applications de la GIQ dans des universités des États-Unis[26] (Coate, 1990, 1991; Hubbard, 1994; Mergen *et al.,* 2000; Montano et Utter, 1999; Nagy *et al.,* 1993; Seymour, 1993), de l'Australie (Meade, 1995) et du Royaume-Uni (Clayton, 1995; Geddes, 1993; Tang et Zairi, 1998). Aucune étude comparable conduite dans des établissements universitaires du Canada ne fut répertoriée. Globalement, il ressort de ces études de cas deux groupes d'incidents générant l'adoption de la GIQ par les universités dans l'ensemble de ces pays. Parmi le groupe des incidents précurseurs, on trouve : 1) les restrictions budgétaires gouvernementales qui entraînent la nécessité de réduire les dépenses et de diversifier les sources de financement, et 2) l'emphase croissante mise sur l'imputabilité par les pouvoirs publics. Ces incidents marquent l'entrée en jeu du gouvernement à titre de scénariste. Les éléments que l'on range dans le groupe des incidents déclencheurs sont : 1) une baisse de

[26] D'autres études de cas semblables relatives à l'implantation de la GIQ dans des universités américaines incluent Boston, Columbia, Northern Arizona et Tennessee (Entin, 1993; Kolesar, 1994; Mahoney *et al.,* 1993; McNeil, 1993).

clientèle étudiante, 2) un faible taux de rétention des étudiants (ou taux d'abandon élevé), surtout parmi ceux de première année, 3) un faible taux de productivité en recherche, 4) un faible taux de diplomation, 5) une insatisfaction générale des étudiants envers la qualité et la rapidité des services universitaires, 6) la nécessité de se distinguer des autres universités afin de mieux les concurrencer, 7) le besoin d'une nouvelle manière d'allouer les ressources à l'interne, 8) le degré accru d'insatisfaction et de frustration en regard à la hausse vertigineuse des droits de scolarité, et 9) l'inquiétude à propos de la valeur du diplôme. L'ensemble des incidents déclencheurs indique l'influence d'au moins trois catégories d'acteurs : les gestionnaires, les étudiants et les groupes d'intérêt (parents et employeurs), ainsi que l'action possible de trois moteurs de changement : téléologique, dialectique et évolutionniste.

Les raisons motivant le choix de la GIQ n'étant également pas spécifiées, fait en sorte qu'elles peuvent aussi bien relever de la perspective du choix efficient, de la mode que celle de la fantaisie, sans qu'on puisse le dire avec plus de certitude. Puisque les études précitées ne mentionnent pas de manière univoque les initiateurs et les décideurs, on reconnaît cette situation en utilisant le terme « indéterminé » dans le tableau 2.8 à la fin de cette section.

Un incident qui provient, celui-là, du secteur privé et qui a contribué activement à la croissance et à la prise de conscience de la GIQ dans les universités, est représenté par les prix et organismes de qualité. Aux États-Unis, on reconnaît la mise sur pied du *TQM University Competition* par IBM Corp., du *TQM University Challenge* par un consortium de compagnies réputées être des leaders dans leur domaine respectif et du *Academic Quality Consortium* de la American Association for Higher Education; au Royaume-Uni, on identifie le *Business*

Excellence Model et le *Investors in People* (McAdam et Welsh, 2000). Parmi les principaux arguments invoqués par les universités pour entreprendre des travaux dans le cadre de ces programmes de qualité, mentionnons leur besoin pressenti d'un changement culturel, de préparation d'une vision et de centrage sur la mission de l'établissement, de responsabilisation des personnes à tous les niveaux, d'identification des processus critiques et de la reconnaissance externe qu'offre la participation à ces programmes. La majorité des arguments invoqués semblent indiquer l'action d'un moteur téléologique, quoique le besoin de reconnaissance externe suggère l'action d'un moteur évolutionniste. Ce qui ne ressort pas clairement, c'est la perspective qui explique le choix de la GIQ, vu que cet aspect n'est pas abordé par McAdam et Welsh. L'influence d'acteurs externes qui lancent la mode, tels les organismes de qualité dont il est question ici, évoque la possibilité que le choix de cette pratique par les gestionnaires repose sur la perspective de la mode.

De manière plus spécifique au Royaume-Uni, Lomas (1999) affirme que suite au Rapport Dearing de 1997, le Département d'éducation du R.-U mis sur pied la *Quality Assurance Agency (QAA)* en remplacement du *Higher Education Quality Council* (HEQC). Pour s'assurer de la qualité de la formation, la QAA opta pour une approche plus universelle et structurée, fondée sur la définition de buts et d'objectifs académiques clairs, l'établissement de standards minimums de performance et l'usage de l'analyse comparative (AC) pour s'assurer de la conformité des universités. Ce double cas d'implantation de principes de la GIQ et d'AC, indique clairement que c'est le Département d'éducation qui a imposé ces deux pratiques (moteur dialectique) et que pour les universités, cela représente un choix forcé. En Norvège, Stensaker (1998) décrit une situation quasi-identique dans laquelle le ministère de l'Éducation oblige les universités de ce pays à adopter deux pratiques de gestion : la planification axée sur les résultats et l'évaluation de

la qualité de la formation académique.

Afin d'identifier les objectifs visés par l'adoption de la GIQ, Kanji et Tambi (1999) et Kanji *et al.* (1999) ont conduit deux études à cet effet, la première au Royaume-Uni auprès de collèges et d'« anciennes » et de « nouvelles » universités, et la seconde auprès d'établissements universitaires de la Malaisie et des États-Unis. Dans la première étude, Kanji et Tambi (1999) présentent un tableau de 32 objectifs pour implanter la gestion de la qualité. Un examen de ce tableau révèle qu'il existe un ensemble unique d'objectifs pour chacun de ces trois types d'établissements, i.e., des objectifs qui sont présents dans un type d'établissement, mais absents dans les autres. L'ensemble d'objectifs propres aux universités est composé de 16 objectifs dont deux sont uniques aux anciennes universités, huit aux nouvelles et six sont communs aux deux types. Dans leur deuxième étude, Kanji *et al.* (1999) trouvèrent aussi qu'il existe un ensemble unique d'objectifs pour lesquels les établissements d'enseignement supérieur de la Malaisie et des États-Unis adopteraient la GIQ. À partir d'une liste d'objectifs potentiels, cette fois au nombre de 48, quatre sont exclusifs à la Malaisie et 14 aux États-Unis. L'unicité de certains objectifs n'implique pas pour autant que les autres soient absents dans les deux pays. Un simple calcul nous permet de voir que 30 d'entre eux sont communs aux établissements de l'un et l'autre de ces deux pays. Les résultats de ces deux études font ressortir deux points pertinents à cette recherche : 1) qu'il existe plusieurs objectifs pour justifier l'introduction de la GIQ, et 2) que ces objectifs varient selon le type d'établissement (Collège vs Université), son âge (Ancienne ou Nouvelle université) et le pays dans lequel il est situé. Ensemble, ces deux points confirment l'importance de tenir compte des éléments contextuels, culturels et historiques spécifiques à chaque pays dans la construction d'une théorie portant sur le processus d'innovation administrative dans le secteur de l'enseignement supérieur. La totalité des éléments

recensés sont présentés au tableau 2.8.

Tableau 2.8

Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la GIQ

Incidents précurseurs	Acteurs	Rôle
Caractéristiques environnementales : · restrictions budgétaires · emphase croissante mise sur l'imputabilité	**Pouvoirs publics :** · Gouvernement	· Scénariste

Incidents déclencheurs	Moteurs de changement	Acteurs	Rôle
Caractéristiques environnementales : · directive ministérielle **Caractéristiques organisationnelles :** · baisse de la clientèle étudiante · faible taux de rétention des étudiants · faible taux de productivité en recherche · faible taux de diplomation · insatisfaction générale des étudiants envers la qualité et la rapidité des services universitaires · nécessité de se distinguer des autres universités · besoin d'une nouvelle manière d'allouer les ressources à l'interne · degré accru d'insatisfaction et de frustration en regard à la hausse vertigineuse des droits de scolarité · inquiétude à propos de la valeur du diplôme · besoin pressenti d'un changement culturel, de préparation d'une vision et de centrage sur la mission, de responsabilisation des personnes, d'identification des processus critiques, de reconnaissance externe	· Dialectique · Dialectique, téléologique ou évolutionniste	**Pouvoirs publics :** · Gouvernement **Internes :** · Gestionnaires · Étudiants **Externes :** · Groupes d'intérêt · Organismes de qualité	· Initiateur · Indéterminé · Indéterminé · Indéterminé · Indéterminé

Raisons de choix	Perspectives de choix	Acteurs	Rôle
Caractéristiques environnementales : · obligation de conformité aux exigences gouvernementales **Autres :** · non spécifié	· Forcé · Efficient, mode ou fantaisie	**Pouvoirs publics :** · Gouvernement · Indéterminé	· Décideur

Lorsqu'il s'agit de faire un inventaire des facteurs affectant positivement ou négativement l'adoption de la GIQ, on retrouve dans la littérature deux groupes d'écrits. D'une part, diverses énumérations de raisons sensées et probables, mais qui ne firent pas nécessairement l'objet d'une vérification rigoureuse dans le milieu même de l'enseignement supérieur et, d'autre part, une liste, beaucoup plus brève celle-là, fondée sur des recherches empiriques. Parmi les raisons théoriques avancées par les auteurs (Motwani et Kumar, 1997; Roffe, 1998; Rowley, 1995), on

retrouve : 1) la résistance ou la difficulté culturelle à voir les étudiants comme des clients, 2) la réluctance au langage technique de la GIQ et le fait que les termes « qualité » et « gestion intégrale de la qualité » puissent vouloir dire différentes choses pour différentes personnes, 3) l'incapacité à percevoir la pertinence d'une approche « affaires » pour la gestion de l'établissement, la faculté ou le département, 4) le faible engagement de la part de la haute direction, 5) l'aversion naturelle envers le changement et le manque du sens de l'urgence à propos de l'existence d'une crise et du besoin de faire quelque chose, 6) la difficulté d'obtenir une profonde acceptation de la philosophie GIQ dans l'ensemble de l'organisation, 7) les exigences de temps pour implanter la GIQ et poursuivre les efforts d'amélioration continue, 8) la difficulté de mettre sur pied des équipes de qualité efficaces, 9) le manque d'exemples de résultats tangibles dans le secteur de l'enseignement supérieur et le fait que ceux qui existent sont essentiellement anecdotiques et étonnamment clairsemés, et se rapportent la plupart du temps aux services des finances, des achats, des terrains et bâtiments et d'admission des étudiants, mais moins souvent à l'enseignement et rarement à la recherche, 10) le fait que la GIQ est vue comme une menace à l'autonomie individuelle des professeurs parce qu'elle exige de travailler en équipe et de délaisser le syndrome du silo-fonctionnel[27], qu'elle n'accorde pas une grande valeur à la performance individuelle ou aux mesures individuelles de succès et de réalisations, et qu'elle exige que les changements soient basés sur les besoins des clients ce qui enlève aux professeurs leur autorité traditionnelle sur le contenu des programmes d'études, 11) le fait que la GIQ soit souvent considérée comme un grand risque et que seulement les établissements qui peuvent se permettre de perdre de l'argent peuvent prendre le risque d'essayer la GIQ, d'autant plus que le secteur privé n'a pas toujours connu des résultats probants avec cette

[27] Se référant à Sheridan (1993), Motwani et Kumar (1997) disent que le syndrome du silo-fonctionnel se réfère à la spécialisation approfondie de plusieurs professeurs dans des domaines étroitement définis.

pratique, 12) la difficulté de définir la performance en enseignement supérieur et, partant, les indicateurs appropriés, 13) la difficulté des établissements de concilier les objectifs gouvernementaux d'accessibilité, de réussite du plus grand nombre et de diminution des coûts avec celui du maintien de la qualité, 14) le manque de consensus au sein des établissements sur l'identification des clients et la définition de leurs besoins, et 15) l'assomption implicite tenue par la majorité des professeurs qu'une université est fondamentalement un environnement sélectif ce qui va à l'encontre de l'objectif de « zéro rejet » prôné par la GIQ. Si les facteurs affectant l'introduction de la GIQ sont nombreux en théorie, ils le sont beaucoup moins en pratique.

Dans leur étude sur l'usage de la GIQ dans les établissements d'enseignement supérieur du Royaume-Uni, Kanji et Tambi (1999) trouvèrent que les barrières les plus communes à l'entrée (i.e., le manque d'engagement de la haute direction, la connaissance insuffisante de la GIQ et la peur de l'échec) proviennent des gestionnaires de l'organisation. Une autre barrière assez fréquente est « le personnel est trop occupé par son travail quotidien », citée par 69,5 % des 51 répondants de leur étude. Kanji *et al.* (1999) obtinrent des résultats comparables auprès des établissements des États-Unis et de la Malaisie. Pour les fins de cette recherche, on retient autant les raisons théoriques que les raisons exprimées (tableau 2.9).

Tableau 2.9

Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de la GIQ

Caractéristiques individuelles :
- la connaissance insuffisante de la pratique de la part des gestionnaires
Caractéristiques organisationnelles :
- le manque de temps pour l'introduire et les exigences de temps pour poursuivre les efforts d'amélioration continue - la difficulté d'obtenir une profonde acceptation de la philosophie GIQ dans l'ensemble de l'organisation - la difficulté de mettre sur pied des équipes de qualité efficaces - la difficulté de définir la performance en enseignement supérieur et, partant, les indicateurs appropriés - la difficulté des universités de concilier les objectifs gouvernementaux d'accessibilité, de réussite du plus grand nombre et de diminution des coûts avec celui du maintien de la qualité - le manque d'engagement de la haute direction - la difficulté à voir les étudiants comme des clients - la réluctance au langage technique de la GIQ - le fait que les termes « qualité » et « gestion intégrale de la qualité » puissent vouloir dire différentes choses pour différentes personnes - l'incapacité à percevoir la pertinence d'une approche « affaires » pour la gestion de l'université - l'aversion naturelle envers le changement - le manque du sens de l'urgence à propos de l'existence d'une crise et du besoin de faire quelque chose - le manque d'engagement de la part de la haute direction - le fait que la GIQ est vue comme une menace à l'autonomie individuelle des professeurs - la peur de l'échec qu'éprouvent les gestionnaires - l'assomption implicite des professeurs qu'une université est fondamentalement un environnement sélectif ce qui va à l'encontre de l'objectif de « zéro rejet »
Attributs de l'innovation :
- le manque d'exemples de résultats tangibles dans le secteur de l'enseignement supérieur - le fait que les exemples qui existent sont essentiellement anecdotiques et clairsemés, et se rapportent surtout côté au administratif, rarement au côté académique - le fait que la GIQ soit perçue comme un grand risque et que seulement les établissements qui peuvent se permettre de perde de l'argent peuvent prendre le risque de l'essayer

2.7.4 La réingénierie des processus (RP)

D'après certains auteurs, la réingénierie aurait progressé moins vite dans le secteur public que dans le secteur privé, et aurait suscité jusqu'à maintenant plus de rhétorique que de réalité (Halachmi, 1995; Mechling, 1994). En d'autres mots, la réingénierie ne semble pas une approche couramment utilisée dans les organisations du secteur public.

En enseignement supérieur, il n'a été possible de recenser que trois études de cas portant sur la réingénierie des processus et aucune étude empirique. Anderson et Papinchak (2001) présentent

le cas du Bureau du registraire de l'Université Carnegie Mellon. Cet effort de réingénierie trouve son origine dans un projet plus vaste de gestion intégrale de la qualité entrepris à l'été 1992 avec la compagnie Xerox comme partenaire corporatif. C'est donc dans le cadre d'un effort continu d'amélioration des procédures de l'Université qu'il fut décidé que le processus d'admission ferait l'objet d'une réingénierie et ce, dans le but général d'améliorer les services d'admission et d'inscription, et d'accroître le taux de satisfaction des étudiants par rapport à ces services. Plus précisément, les objectifs spécifiques visés étaient d'éliminer les activités sans valeur ajoutée, de réduire le nombre de guichets et le temps requis pour compléter les étapes du processus d'admission, de réduire les coûts de traitement des demandes d'admission, d'éliminer les inspections redondantes et de maximiser les épargnes de coûts. Ces objectifs traduisent la présence d'activités sans valeur ajoutée et l'existence d'une certaine inefficacité et inefficience dans le traitement des demandes d'admission et d'inscription, et suggèrent que ces deux éléments aient agi comme incidents déclencheurs. Parce que cet exercice de réingénierie s'inscrit dans le prolongement d'un projet plus vaste de GIQ (incident précurseur), il est possible de le considérer comme une étape de ce projet laissant ainsi entrevoir l'action d'un moteur du cycle de vie. Les objectifs visés par la réingénierie du processus d'admission et d'inscription permettent de croire que le choix de cette pratique repose sur la perspective du choix efficient (adéquation moyens-fins), encore qu'il est possible que son adoption relève de la perspective de la mode compte tenu de la présence d'un partenaire corporatif externe et de son influence potentielle dans ce choix. La perspective de la fantaisie est écartée parce qu'elle suppose que l'organisation adoptante imite le choix d'une organisation du même groupe d'appartenance ce qui n'est pas le cas ici. Étant donné qu'un partenaire corporatif n'a pas le pouvoir d'imposer son choix de pratique ni d'initier un processus d'innovation à l'intérieur d'une université, on retient les gestionnaires comme décideurs de la RP et initiateurs du processus d'innovation lié à cette pratique. Finalement, on ne

peut pas dire quel rôle exact a joué le partenaire corporatif dans ce processus d'innovation.

La deuxième étude de cas recensée est celle de Guskin (1994) qui porte sur la Antioch University (Ohio). Cette université était à l'époque composée de cinq petits campus localisés dans quatre régions géographiques différentes. Le double but de l'exercice de réingénierie était de réduire les frais de l'administration centrale et de changer la structure de gouvernance et de contrôle de l'université. Les incidents ayant mené à la réingénierie de l'administration centrale ne sont pas exprimés par l'auteur. Par contre, si on transforme les objectifs visés en incidents déclencheurs, on obtient des frais d'administration élevés et une structure de gouvernance lourde. Les incidents inférés peuvent laisser sous-entendre que cette pratique fut introduite par les gestionnaires de cet établissement agissant sous l'impulsion d'un moteur téléologique et qu'ils furent guidés dans leur choix de pratique par l'idée d'adéquation moyens-fins (choix efficient).

La dernière étude recensée (Miller, 1999) pose aussi quelques problèmes d'interprétation. En 1990, un scandale éclate à l'École de médecine[28] de l'Université du Minnesota à propos du développement d'un médicament par le département de chirurgie, ce qui créa des doutes quant à l'intégrité de l'École et servit en même temps de prétexte pour la réorganiser. Pour réorganiser, Miller rapporte que les gestionnaires de l'Université se reposèrent sur le modèle de la réingénierie, considérant que de faire les choses de l'ancienne manière ne convenait plus. Il résulta de cet exercice l'élimination des professeurs/médecins de la gouvernance de l'École et la vente de l'hôpital universitaire en 1997, malgré le fait que l'hôpital ait toujours réalisé un profit jusqu'au moment de sa vente. Contrairement à ses principes de base, la réingénierie plaça la

[28] Pour aider à la compréhension de la situation, mentionnons que l'Université du Minnesota possède une École de médecine ainsi qu'un hôpital universitaire, le Elliot Memorial Hospital. Ensemble, ces deux unités forment ce que l'auteur appelle le Centre médical académique.

prise de décision critique entre les mains de quelques cadres supérieurs de l'Université, leur facilitant d'autant la tâche pour organiser et compléter la vente de l'hôpital sans consulter les membres de l'École ou engager un débat avec eux. La conclusion de Miller (1999) est que la réingénierie ne fut qu'un prétexte pour prendre le contrôle du Centre médical académique par les cadres supérieurs de l'Université. Si on adopte le point de vue des gestionnaires de l'Université et non celui de ceux du Centre médical académique, on peut dire que le scandale, comme élément déclencheur, et l'évolution des événements signalent l'action d'un moteur dialectique, alors que le choix de la réingénierie comme méthode pour régler le conflit représente fort probablement un choix efficient, car elle permit d'atteindre le but visé sans égard à sa noblesse. La liste des éléments qui ressortent des articles recensés, est présentée au tableau 2.10.

Tableau 2.10

Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la RP

Incidents précurseurs		**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques organisationnelles : · projet plus vaste de GIQ		**Externes :** · Partenaire corporatif	 · Indéterminé
Incidents déclencheurs	**Moteurs de changement**	**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques organisationnelles :		**Internes :**	
· présence d'activités sans valeur ajoutée	· Cycle de vie	· Gestionnaires	· Initiateur
· existence d'une certaine inefficacité et inefficience dans le traitement des demandes d'admission et d'inscription	· Cycle de vie · Cycle de vie		
· frais d'administration élevés	· Téléologique		
· lourdeur de la structure de gouvernance	· Téléologique		
· scandale	· Dialectique	· Gestionnaires	· Initiateur
Raisons de choix	**Perspectives de choix**	**Acteurs**	**Rôle**
Attributs de l'innovation :		**Internes :**	
· adéquation moyens-fins	· Efficient	· Gestionnaires	· Décideur
Autres :			
· non spécifié	· Efficient ou mode	· Gestionnaires	· Décideur

Si on recense si peu de cas d'application de la RP des processus dans les organisations du secteur public, c'est sans doute dû aux nombreuses difficultés liées à son implantation. S'appuyant sur les résultats de leurs propres travaux et sur les expériences rapportées dans diverses publications, livres et articles relatant les travaux effectués par d'autres personnes, Paquin et Tremblay (1997) rapportent neuf raisons pouvant expliquer leur faible popularité auprès de ce type d'organisation. Sans les détailler davantage, ces raisons sont présentées dans le tableau 2.11 selon les catégories de facteurs retenues pour cette étude.

Tableau 2.11

Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de la RP

Caractéristiques organisationnelles : - des buts et objectifs parfois ambigus et variés, par conséquent il difficile de s'entendre sur les mesures de la performance - la difficulté de définir qui est le client et quelles sont ses attentes - la persistance des caractéristiques bureaucratiques qui a pour effet de s'opposer à la nouvelle approche axée sur la clientèle - l'impact de la réingénierie sur la classification des emplois, la rémunération et la formation - la non-disponibilité des fonds nécessaires à son implantation - la dimension temps pour les gestionnaires étant le court terme, il est nécessaire pour la réingénierie de démontrer des bénéfices à court terme - une culture du secteur public peu encline à prendre des risques; il est difficile de changer les comportements et les attitudes
Caractéristiques environnementales : - l'existence de contraintes juridiques et de procédures imposées par les organismes centraux - l'intervention politique

Nonobstant ces nombreuses difficultés, Paquin et Tremblay (1997) considèrent que les concepts, principes et outils de la réingénierie des processus sont généralement applicables au secteur public. Certains points doivent cependant faire l'objet d'une adaptation alors que d'autres sont problématiques. Parmi les adaptations à faire, mentionnons le concept de client qui ne se réduit pas à celui d'usager et qu'il faut aussi tenir compte des besoins des autres détenteurs d'enjeux. Il faut aussi se souvenir que la façon de concevoir la qualité du service, dans le secteur public, varie selon le détenteur d'enjeux. Finalement, il faut prévoir la prise en compte de facteurs tels

que l'équité, la transparence et la responsabilité. Quant aux aspects problématiques, Paquin et Tremblay notent d'abord la possibilité de l'étalonnage dans le cas de processus pour lesquels on n'a pas de points de comparaison à cause d'un environnement juridique et administratif différent. Ensuite, que le recours à la page blanche peut poser problème. Doit-on considérer comme inexistantes les règles des organismes centraux et les dispositions législatives et réglementaires s'appliquant au processus sous étude ? Il sera intéressant de voir si ces derniers points posent des difficultés aux gestionnaires de notre étude.

2.7.5 Les indicateurs de performance (IP)

Au niveau international, Cave *et al.* (1991) consacrent un chapitre entier dans leur ouvrage sur les expériences d'utilisation d'IP dans sept pays Membres de l'OCDE : le Royaume-Uni, les États-Unis, l'Australie, la Finlande, la Suède, la Hollande et l'Allemagne. Palmerini (1999) donne un bref compte rendu de ce qui se passe en Italie. On a signalé au chapitre 1 qu'au Canada, l'Alberta et le Québec ont introduit une politique de financement liée à la performance universitaire mesurée à l'aide d'IP, qu'en Colombie-Britannique ce type de politique ne s'applique présentement qu'au système regroupant les collèges, les instituts et les agences gouvernementales, et, finalement, que des indices permettent de croire qu'un tel système sera éventuellement instauré en Ontario (Barnetson, 1999; Crespo, 1999; Gilbert, 1999; MEQ, 2000a et 2000b).

Il se dégage de cette littérature que les pays et provinces sont à différentes étapes d'implantation d'IP, que leur utilisation survient à l'intérieur de systèmes d'éducation différents et difficilement comparables à certains égards, que leur usage est motivé par des objectifs politiques et éducationnels variés, et que les moteurs et motifs justifiant leur introduction varient d'un pays et

d'une province à l'autre, et selon les acteurs en jeu. Les incidents dominants de changement ayant mené les gouvernements à introduire de tels indicateurs dans ces pays et provinces, même si l'unité de référence dans cette recherche n'est pas le gouvernement mais bien l'université, sont : 1) les restrictions budgétaires et les pressions économiques, 2) les coûts croissants du système d'enseignement supérieur, 3) les inquiétudes à propos de la qualité de la formation et de la recherche, 4) le faible taux de diplomation, 5) la volonté politique de décentralisation, de contrôle et d'orientation du système, et 6) le désir de rendre les établissements plus responsables et plus transparents. Tous ces objectifs reflètent les grands thèmes communs que sont les mouvements vers l'amélioration de la gestion des établissements, l'imputabilité, la reddition de comptes et la « valeur pour l'argent ». On note, qu'à l'exception de la Hollande, où l'inspiration provient de l'Université Leiden et de la Suède, où l'initiative revient à un organisme représentant les établissements d'enseignement supérieur, les universités de ces pays et provinces ont été poussées à introduire des IP par les politiques publiques, laissant ainsi entrevoir, de leur point de vue, la domination d'un moteur dialectique de changement et de la perspective du choix forcé. Il est bon de préciser qu'aucun cas de refus d'adoption d'IP de la part des universités de ces pays et provinces ne fut recensé, confirmant ainsi la présence de la perspective du choix forcé dans quel cas l'adoption est obligatoire. Finalement, le fait que les IP soient accompagnés d'un système de financement fondé sur la performance est un signal de volonté de conformité exprimé par le gouvernement et envoyé aux universités; un tel système d'intéressement financier exerce sur ces établissements des pressions coercitives suffisamment fortes de sorte qu'elles n'ont d'autre choix que de se conformer. Globalement, on peut dépeindre la situation comme suit : dans la très grande majorité des pays et provinces, c'est le gouvernement qui initie le processus de changement administratif et décide d'introduire un système d'indicateurs de performance.

En ce qui concerne le cas particulier de l'Université Leiden (Hollande), il est possible de penser que le désir pour les gestionnaires d'avoir des critères objectifs pour fin de prise de décision, notamment pour l'allocation interne des fonds, est significatif de l'absence de tels critères. Si c'est vraiment le cas, cela peut impliquer que l'incident déclencheur est l'absence de tels critères de décision et que les gestionnaires furent mus par leur propre intentionnalité pour corriger cette situation, signalant ainsi la présence d'un moteur téléologique. Quant aux raisons pour lesquelles les gestionnaires de cette université ont choisi d'introduire un système d'IP plutôt qu'un autre système de mesure, elles ne sont pas expressément mentionnées ce qui implique que ces raisons peuvent relever aussi bien de la perspective du choix efficient que de celle de la mode ou de la fantaisie. Le tableau 2.12 présente les éléments recensés traduisant l'introduction des indicateurs de performance.

Tableau 2.12

Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de la IP

Incidents précurseurs		**Acteurs**	**Rôle**
· Indéterminé		· Indéterminé	
Incidents déclencheurs	**Moteurs de changement**	**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques environnementales :		**Pouvoirs publics :**	
· changements dans les politiques publiques	· Dialectique	· Gouvernement	· Initiateur
· mise sur pied d'un système de financement fondé sur la performance	· Dialectique		
Caractéristiques organisationnelles :		**Internes :**	
· absence de critères de décision pour fin d'allocation interne des ressources	· Téléologique	· Gestionnaires	· Initiateur
Raisons de choix	**Perspectives de choix**	**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques environnementales :		**Pouvoirs publics :**	
· obligation de conformité à des exigences gouvernementales	· Forcé	· Gouvernement	· Décideur
Autres :		**Internes :**	
· non spécifié	· Efficient, mode ou fantaisie	· Gestionnaires	· Décideur

Parmi les auteurs répertoriés, aucun n'a abordé à proprement parler les facteurs qui affectent l'adoption d'indicateurs. On est donc dans l'impossibilité de dresser un tableau faisant l'inventaire de ces facteurs.

2.7.6 Le tableau de bord équilibré (TBÉ)

Quoiqu'il existe des différences notables entre les entreprises à but lucratif et les organismes sans but lucratif quant à leur mission, objectifs et sources de fonds, Ellingson et Wambsganss (2001) soutiennent que le concept de TBÉ peut être utilisé par les organisations du secteur public moyennant de modestes modifications. En revanche, la recension des écrits n'a permis d'inventorier que deux cas réels d'application du TBÉ en enseignement supérieur, le premier relevant d'une initiative externe et le deuxième d'une initiative interne.

Le premier cas d'application est celui de la South Carolina Commission on Higher Education (SCCHE) où le financement des universités publiques de cet état américain est déterminé par un système de TBÉ comprenant 37 indicateurs de performance (SCCHE, 1999). Puisque ces indicateurs furent imposés aux universités par le gouvernement de cet État (initiateur et décideur), on est nettement en présence d'un cas de choix forcé pour les gestionnaires universitaires et d'une obligation de conformité propre à l'action d'un moteur dialectique.

Le deuxième cas est l'étude de O'Neil *et al.* (1999). Ces auteurs illustrent comment ils ont adapté les quatre perspectives du cadre de travail fourni par Kaplan et Norton (1992, 1993) à leur contexte académique et conçurent un TBÉ (qu'ils renomment « tableau académique ») répondant aux besoins et activités de la Rossier School of Education de l'Université de la Californie du Sud (É.-U.). On peut identifier deux incidents chronologiques conduisant finalement cette École à

adopter un TBÉ. L'incident qui semble avoir déclenché le processus général de changement administratif est l'exigence du recteur de l'Université à l'effet que chaque unité académique (École, faculté, département etc.) présente annuellement des « mesures d'excellence » afin de pouvoir déterminer, mesurer et évaluer leur qualité et, par la suite, utiliser ces mesures dans l'allocation interne des ressources. Une fois le processus d'élaboration de mesures d'excellence enclenché par le recteur (initiateur), O'Neil *et al.* (1999) mentionnent que l'adoption spécifique du TBÉ par les responsables des unités académiques de l'École fut basée sur les valeurs intrinsèques de cet outil de gestion, indiquant clairement la perspective d'un choix efficient. Du point de vue du recteur de l'Université, il n'est pas mentionné dans cet article si les exigences qu'il a formulées en matière de mesures d'excellence sont le fruit, par exemple, d'une nécessité d'améliorer la performance ou d'éclairer la prise de décision (moteur téléologique), d'une exigence de la part des pouvoirs publics (moteur dialectique) ou encore de l'obligation de redorer l'image de son établissement (moteur évolutionniste). En conséquence, on retient l'action possible de ces trois moteurs de changement.

Finalement, une application potentielle du TBÉ en enseignement supérieur est donnée par Amaratunga et Baldry (2000) qui expliquent comment le TBÉ peut être utile à la fonction « Gestion des installations » de tout établissement universitaire. Leur étude se veut un apport théorique et pratique à l'identification d'objectifs et de mesures de la performance de la perspective « Clients » du TBÉ pour cette fonction particulière. Toutefois, ces deux auteurs ne présentent aucun cas réel d'application dans des universités. Les éléments recensés traduisant l'introduction des IP sont présentés au tableau 2.13.

Tableau 2.13

Liste des éléments recensés traduisant l'introduction du TBÉ

Incidents précurseurs		Acteurs	Rôle
· Indéterminé		· Indéterminé	
Incidents déclencheurs	**Moteurs de changement**	**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques environnementales :		**Pouvoirs publics :**	
· changements dans les politiques publiques	· Dialectique	· Gouvernement	· Initiateur
· mise sur pied d'un système de financement fondé sur la performance	· Dialectique		
Caractéristiques organisationnelles :		**Internes :**	
· exigences du recteur en matière de mesures d'excellence	· Téléologique, dialectique ou évolutionniste	· Recteur	· Initiateur
Raisons de choix	**Perspectives de choix**	**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques environnementales :		**Pouvoirs publics :**	
· obligation de conformité à des exigences gouvernementales	· Forcé	· Gouvernement	· Décideur
Attributs de l'innovation :		**Internes :**	
· valeur intrinsèque du TBÉ	· Efficient	· Responsables d'unités académiques	· Décideur

Le faible nombre d'exemples recensés invite à s'interroger sur les raisons pour lesquelles le TBÉ est si peu répandu parmi ces mêmes organisations. Kaplan et Norton (2001a) soutiennent que d'après leur expérience pratique en la matière, une des barrières à l'application du TBÉ dans les organisations du secteur public est la difficulté considérable qu'éprouvent ces organisations à clairement définir leur stratégie. Selon ces derniers, dans de nombreux documents stratégiques de telles organisations, une fois la mission et la vision articulées, la stratégie consiste la plupart du temps en une liste de programmes et d'initiatives; la mission est rarement traduite en buts et objectifs mesurables, et en résultats à atteindre. À cette première raison, Ellingson et Wambsganss (2001) ajoutent comme explications probables que les entités gouvernementales sont en grande majorité gérées et motivées par des règles et des budgets, plutôt que par des missions, et que plusieurs organisations gouvernementales ont plusieurs missions, souvent conflictuelles. Ces trois facteurs sont présentés au tableau 2.14.

Tableau 2.14

Liste des facteurs recensés affectant l'introduction du TBÉ

Caractéristiques organisationnelles :
- la difficulté à clairement définir la stratégie, à traduire la mission en buts et objectifs mesurables
- la gestion et la motivation par des règles et des budgets
- l'existence de missions multiples et conflictuelles

2.7.7 L'analyse comparative (AC)

Comme pour les autres pratiques de gestion, le nombre d'études portant sur l'utilisation de l'AC en enseignement supérieur est assez limité et souvent, cette pratique est traitée par les auteurs comme un outil complémentaire à la GIQ et à l'utilisation d'IP (Kanji *et al.,* 1999; Melkers et Willoughby, 1998; Payne et Whitfield, 1999). On a tout de même répertorié deux études de cas traitant spécifiquement de l'AC.

Voss (1993) raconte l'expérience d'étalonnage initiée par le doyen de la Faculté d'administration de l'Université du Texas (UT) à Austin et portant sur le programme de MBA. Cette initiative s'inscrit dans un contexte de concurrence nationale avec les 600 autres universités américaines offrant un programme de MBA, d'une baisse de 6 % de la clientèle étudiante potentielle pour ce genre de programme, d'une baisse de 17 % des inscriptions à la Faculté d'administration de l'UT et d'une chute de l'embauche par les entreprises d'étudiants gradués détenant un diplôme de MBA par suite du ralentissement économique que connu les É.-U. en 1987. Faute d'indications précises à cet effet, on range ces éléments contextuels autant dans la catégorie des incidents précurseurs que dans celle des incidents déclencheurs, avec comme principaux acteurs les autres universités américaines dans le rôle de concurrent et les entreprises dans celui de scénariste.

Le doyen estima que pour survivre, des Facultés comme la sienne doivent identifier des niches dans lesquelles se spécialiser, laisser savoir aux étudiants ce qu'ils peuvent faire pour eux et reconfigurer leurs produits afin de les rendre plus attrayants. Pour réaliser ce repositionnement stratégique, le doyen entrepris de soumettre sa Faculté à un exercice d'analyse comparative afin de déterminer en premier lieu comment elle était perçue par les recruteurs corporatifs. Ensuite, il adopta le point de vue des étudiants et établit un programme d'étalonnage pour évaluer ses services de placement, de conseil et d'admission. Les informations précédentes nous permettent d'identifier le doyen de la Faculté comme initiateur et de conclure à l'action d'un moteur évolutionniste puisqu'il réagit principalement à des événements externes (variation de milieu). Quant aux raisons du choix de l'AC, même si l'auteur ne les nomme pas expressément, on peut légitimement conclure qu'elles sont significatives d'un choix efficient, étant donné qu'il est le doyen d'une Faculté d'administration et qu'il est raisonnable de croire qu'il connaît et sait apprécier cette pratique de gestion.

Dans une étude de cas similaire, Weeks (2000) rapporte le déroulement et les résultats d'un projet d'AC auquel elle a participé et qui portait sur la Teaching and Learning Development Unit (TALDU) de la Queensland University of Technology d'Australie. L'incident à la base de cet exercice est le désir de la direction de l'université d'entreprendre des projets d'amélioration de la qualité de la formation. Le projet relaté par Weeks consistait à comparer la performance de la TALDU dans le développement et la livraison d'un diplôme d'études supérieures en éducation avec d'autres établissements australiens et internationaux en vue d'améliorer la qualité de ce programme. Dans son article, Weeks adopte le point de vue de l'équipe de recherche dont elle faisait partie. Il s'ensuit qu'elle ne fait pas mention de ce qui a pu motiver la direction à dégager des fonds pour une telle entreprise à la grandeur de l'université ni sur quelles bases l'AC fut

choisie comme pratique de gestion. Il nous est donc impossible de préciser quel moteur est entré en action ni de dire sur quelle perspective explicative repose le choix de l'AC par la direction de l'université. Le sommaire des éléments concernant cette pratique de gestion est présenté au tableau 2.15.

Tableau 2.15

Liste des éléments recensés traduisant l'introduction de l'AC

Incidents précurseurs			Acteurs	Rôle
Caractéristiques environnementales : · concurrence nationale pour les étudiants · baisse des étudiants potentiels · ralentissement économique · chute de l'embauche des étudiants gradués			**Externes :** · Universités · Entreprises	 · Concurrent · Scénariste
Incidents déclencheurs	**Moteurs de changement**		**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques environnementales : · concurrence nationale pour les étudiants · baisse des étudiants potentiels · ralentissement économique · chute de l'embauche des étudiants **Caractéristiques organisationnelles :** · baisse des inscriptions · besoin d'améliorer la qualité de la formation	 · Évolutionniste · Évolutionniste · Évolutionniste · Évolutionniste · Indéterminé · Indéterminé		**Internes :** · Doyen de faculté · Direction de l'université	 · Initiateur · Initiateur
Raisons de choix	**Perspectives de choix**		**Acteurs**	**Rôle**
Attributs de l'innovation : · valeur intrinsèque de l'AC **Autres :** · non spécifié	 · Efficient · Indéterminé		**Internes :** · Doyen de faculté · Indéterminé	 · Décideur · Indéterminé

En ce qui concerne les facteurs affectant l'adoption de l'AC, l'article de Voss (1993) ne mentionne qu'un élément contextuel, soit la concurrence nationale avec les autres universités américaines offrant un programme de MBA. Cet élément est présenté au tableau 2.16.

Tableau 2.16

Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de l'AC

Caractéristique environnementale :
- la concurrence livrée par les autres universités

2.7.8 L'impartition (Imp.)

La recension des écrits n'a révélé qu'une seule recherche relatant l'utilisation de l'impartition dans le milieu universitaire. L'article de Bartem et Manning (2001) donnent trois exemples illustrant comment des établissements d'enseignement supérieur peuvent tirer profit de l'impartition. Le premier est celui du Collège de Wesley (Dover, Delaware) qui décida au début des années 1990 d'impartir son service de téléphone inter-urbain à un partenaire externe en vue de profiter d'un prix et d'un service plus avantageux. Au milieu des années 1990, l'Université Lawrence Technological (Southfield, Michigan) décida d'impartir la totalité de son service téléphonique pour en améliorer la qualité et la quantité tout en réalisant des épargnes intéressantes. Finalement, le Collège Martin Methodist (Pulaski, Tennessee) a sous-traité ses fonctions d'entretien et de réparation des terrains et bâtiments en 1987 afin d'améliorer la qualité du service pour un même niveau de coûts.

Ces trois cas observés d'impartition se rapportent essentiellement aux activités de soutien et furent motivés par des objectifs d'amélioration de la qualité et de la variété des services ainsi que de réduction des coûts. Ces objectifs témoignent de l'existence dans l'environnement externe d'opportunités d'affaires agissant comme incidents déclencheurs du changement. On estime que ces opportunités sont significatives de l'action d'un moteur téléologique de changement et que les gestionnaires furent les initiateurs de ce processus. Quant aux raisons motivant le choix de cette pratique, même si elles ne sont pas spécifiées, on peut penser qu'elles sont propres à la

perspective du choix efficient étant donné que les directions de ces établissements auraient pu procéder autrement, par exemple, en embauchant du personnel additionnel pour offrir plus de services, en formant leur personnel actuel afin de rendre des services de meilleure qualité ou encore en achetant plus d'équipements. Ici encore, il apparaît raisonnable d'attribuer aux gestionnaires le rôle de décideur. Les résultats de ces trois cas sont présentés au tableau 2.17.

Tableau 2.17

Liste des éléments traduisant l'introduction de l'Imp.

Incidents précurseurs		**Acteurs**	**Rôle**
· Indéterminé		· Indéterminé	
Incidents déclencheurs	**Moteurs de changement**	**Acteurs**	**Rôle**
Caractéristiques environnementales : · opportunité de réaliser des économies et d'améliorer la qualité des services	· Téléologique	**Internes :** · Gestionnaires	· Initiateur
Raisons de choix	**Perspectives de choix**	**Acteurs**	**Rôle**
Autres : · non spécifié	· Efficient	**Internes :** · Gestionnaires	· Décideur

Quant aux facteurs affectant l'utilisation de l'impartition, Bartem et Manning (2001) énoncent la résistance naturelle au changement, la crainte que l'impartition entraîne des pertes d'emploi ou l'impossibilité de ré-affecter le personnel touché si le sous-contractant ne peut garantir d'embaucher tout le monde, et la peur que le sous-contractant ne change trop les choses et/ou les manières de faire. Ces barrières à l'adoption de l'impartition sont présentées au tableau 2.18.

Tableau 2.18

Liste des facteurs recensés affectant l'introduction de l'Imp.

Caractéristiques organisationnelles : - résistance naturelle au changement - crainte de perte d'emplois ou de l'impossibilité de réaffectation du personnel si le sous-contractant ne peut garantir de tous les prendre - crainte que le sous-contractant change les choses, les manières de faire

2.7.9 Sommaire de la recension des écrits

L'objectif de la recension des écrits était de répertorier les éléments que l'on retrouve dans la littérature qui décrivent les dimensions des composantes du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans des établissements d'enseignement supérieur. La nature des incidents précurseurs et déclencheurs a permis d'inférer les théories du changement et du développement organisationnel à la base du changement, alors que la nature des raisons d'adoption a agi de même pour les perspectives explicatives de choix. On a pu identifier aussi quels acteurs interviennent et quels rôles ils jouent dans le déroulement de ce processus. Enfin, on a fait un inventaire des facteurs affectant l'introduction de chacune des pratiques de gestion, en les regroupant selon les catégories primitives de facteurs retenues pour cette étude. Plusieurs remarques s'imposent concernant les composantes individuelles du processus d'innovation. Ces remarques sont présentées dans l'ordre des questions spécifiques de recherche.

La première question spécifique de recherche vise à connaître les nouvelles pratiques de gestion actuellement en vigueur dans les universités. La recension des écrits rapporte des cas d'adoption et d'implantation de toutes les pratiques de l'étude, à l'exception de la GPA.

La seconde question spécifique concerne les acteurs. Le tableau 2.19 classe les acteurs selon les catégories primitives d'analyse retenues pour cette recherche. Les rôles rencontrés sont ceux de

l'initiateur du processus d'innovation, de décideur de la pratique de gestion et de concurrent, auxquels il a fallu ajouter celui de scénariste. Le *scénariste* est l'acteur qui pose des gestes qui ont pour effet de modifier le système d'action des universités, poussant ainsi les acteurs internes à s'adapter à leurs nouvelles conditions d'opération. La recension des écrits dévoile que ce rôle incombe uniquement à des acteurs externes, principalement à ceux de la catégorie des pouvoirs publics. Elle montre aussi qu'en plus du rôle de scénariste, le gouvernement assume celui d'initiateur du processus d'innovation et de décideur de la pratique de gestion à introduire. Plusieurs autres acteurs externes sont intervenus dans le processus d'innovation sauf que les écrits ne permettent pas d'arrêter leur rôle. Tel qu'il fallait s'y attendre, les acteurs internes assument les deux rôles recensés d'initiateur et de décideur.

Tableau 2.19

Synthèse des acteurs et des rôles recensés

Catégories d'acteurs	Rôles
INTERNES :	
· Gestionnaires	· Initiateur et décideur
· Responsables d'unités académiques	· Décideur
· Doyen de faculté	· Initiateur et décideur
EXTERNES :	
Pouvoirs publics :	
· Gouvernement	· Scénariste, initiateur et décideur
· Agences gouvernementales (HEFC)	· Scénariste
Organismes externes :	
· Organismes de qualité	· Indéterminé
Autres :	
· Étudiants	· Indéterminé
· Groupes d'intérêt	· Indéterminé
· Partenaire corporatif	· Indéterminé
· Universités	· Concurrent
· Entreprises	· Scénariste

La troisième question spécifique de recherche porte sur les incidents reliés au changement dans les universités. La recension des écrits révèle l'existence de deux types d'incidents : 1) précurseurs, et 2) déclencheurs, même s'ils ne sont pas toujours présentés sous ce jour dans la

littérature. Tel que le montre le tableau 2.20, la très forte majorité des incidents précurseurs au changement se situe dans la catégorie des caractéristiques environnementales de l'université. La forte concentration des incidents précurseurs dans cette même catégorie de facteurs laisse entrevoir que les universités ne sont pas insensibles aux changements qui surviennent dans leur environnement externe.

Le tableau 2.20 fait aussi l'inventaire des incidents déclencheurs du changement et des moteurs recensés dans la littérature. On note la nette prédominance d'incidents déclencheurs associés à la catégorie des caractéristiques organisationnelles. Globalement, les incidents déclencheurs traduisent l'action prédominante de trois moteurs : téléologique, dialectique et évolutionniste. On n'a trouvé qu'un seul cas (la RP) où c'est un moteur étapiste des théories du cycle de vie qui agit comme déclencheur du processus d'innovation. L'unique cas recensé relevant de cette Théorie confirme en même temps le peu de soutien empirique pour ces théories (section 2.3.1). En se basant sur les informations issues de la littérature, on est tenté de conclure que trois types de circonstances majeures amènent les universités à initier un processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion : 1) elles entreprennent un changement parce qu'elles sont obligées de le faire (moteur dialectique), 2) elles réagissent aux variations qui surviennent dans leur milieu environnant (moteur évolutionniste), ou 3) elles sont mues par leur propre intentionnalité et initient alors d'elles-mêmes le processus d'innovation (moteur téléologique). Il importe de souligner en dernier lieu que si on retrouve plusieurs facteurs de la catégorie des caractéristiques environnementales qui agissent autant comme incident précurseur que déclencheur, c'est que leur identification relève plus de notre interprétation des faits présentés dans la littérature que d'indications précises à cet effet, fournies par les auteurs.

Tableau 2.20

Synthèse des incidents recensés et des théories du changement

Incidents déclencheurs	Types d'incidents	Théories du changement
Caractéristiques organisationnelles :		
· Projet plus vaste de GIQ	· Précurseur	
· Constat de l'inadéquation du système de comptabilité de management	· Précurseur	
· Difficultés financières	· Déclencheur	· Téléologique ou évolutionniste
· Baisse de la clientèle étudiante	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Faible taux de rétention des étudiants	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Faible taux de productivité en recherche	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Faible taux de diplomation	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Insatisfaction générale des étudiants envers la qualité et la rapidité des services universitaires	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Nécessité de se distinguer des autres universités	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Besoin d'une nouvelle manière d'allouer les ressources à l'interne	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Degré accru d'insatisfaction et de frustration en regard à la hausse vertigineuse des droits de scolarité	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Inquiétude à propos de la valeur du diplôme	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Besoin pressenti d'un changement culturel, de préparation d'une vision et de centrage sur la mission, de responsabilisation des personnes, d'identification des processus critiques, de reconnaissance externe	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Présence d'activités sans valeur ajoutée	· Déclencheur	· Cycle de vie
· Existence d'une certaine inefficacité et inefficience dans le traitement des demandes d'admission et d'inscription	· Déclencheur	· Cycle de vie
· Frais d'administration élevés	· Déclencheur	· Téléologique
· Lourdeur de la structure de gouvernance	· Déclencheur	· Téléologique
· Scandale	· Déclencheur	· Dialectique
· Absence de critères de décision pour fin d'allocation interne des ressources	· Déclencheur	· Téléologique
· Exigences du recteur en matière de mesures d'excellence	· Déclencheur	· Dialectique, téléologique ou évolutionniste
· Baisse des inscriptions	· Déclencheur	· Indéterminé
· Besoin d'améliorer la qualité de la formation	· Déclencheur	· Indéterminé
Caractéristiques environnementales :		
· Modifications apportées aux règles de financement	· Précurseur et déclencheur	· Dialectique ou évolutionniste
· Directive ministérielle	· Précurseur et déclencheur	· Dialectique
· Changements dans les politiques publiques	· Précurseur et déclencheur	· Dialectique
· Mise sur pied d'un système de financement fondé sur la performance	· Précurseur et déclencheur	· Dialectique
· Concurrence nationale pour les étudiants	· Précurseur et déclencheur	· Évolutionniste
· Baisse des étudiants potentiels	· Précurseur et déclencheur	· Évolutionniste
· Ralentissement économique	· Précurseur et déclencheur	· Évolutionniste
· Chute de l'embauche des étudiants gradués	· Précurseur et déclencheur	· Évolutionniste
· Opportunité de réaliser des économies et d'améliorer la qualité des services	· Précurseur et déclencheur	· Téléologique
Attributs de l'innovation :		
· Insatisfaction avec le système de coût de revient	· Déclencheur	· Téléologique ou évolutionniste

De même, le nombre de situations où plus d'un moteur intervient est symptomatique que leur identification ne constitue pas le but de ces études.

La quatrième question spécifique de recherche a pour but d'identifier les raisons de choix des nouvelles pratiques de gestion. Tel que le montre le tableau 2.21, les choix de pratiques de gestion s'expliquent surtout par la perspective du choix efficient et du choix forcé. La prédominance de ces deux perspectives laisse croire que les décideurs choisissent de telles pratiques ou bien à cause de leur efficience technique ou bien parce qu'ils sont contraints de le faire. Par contre, il est aussi probable que les perspectives de la mode et de la fantaisie expliquent le choix de quelques-unes de ces pratiques de gestion (GIQ, RP, IP), sans que l'on puisse cependant conclure hors de tout doute raisonnable que tel est le cas.

Tableau 2.21

Synthèse des raisons de choix recensées et des perspectives explicatives

Raisons de choix	Perspectives explicatives de choix
Caractéristiques environnementales :	
· obligation de conformité à des exigences gouvernementales	· Forcé
Attributs de l'innovation :	
· appréciation des possibilités de la pratique	· Efficient
· adéquation moyens-fins	· Efficient
· valeur intrinsèque de la pratique	· Efficient
Autres :	
· non spécifié	· Efficient, mode ou fantaisie

Finalement, la dernière question spécifique concerne les facteurs affectant le déroulement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion. Le nombre de facteurs étant trop élevé pour en faire la synthèse, on préfère construire un tableau qui met en relation les catégories de facteurs et les nouvelles pratiques de gestion. Le constat qui s'impose à la lecture du tableau 2.22 est que la catégorie des caractéristiques organisationnelles semble être celle la plus

commune à affecter le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion. Un second point intéressant est que la catégorie des caractéristiques individuelles ne s'applique qu'à la GIQ et ne semble pas affecter les autres pratiques de gestion sans que l'on puisse dire pourquoi. De même, la catégorie des attributs de l'innovation n'apparaît que pour la CPA et la GIQ, comme quoi ces deux pratiques soient les seules à véhiculer l'image de difficultés techniques d'implantation. Troisièmement, on remarque que certaines pratiques, telles l'AC, le TBÉ et l'Imp., ne semblent affectées que par une seule catégorie de facteurs. Rappelons, cependant, que les facteurs recensés ne résultent pas tous d'études empiriques de sorte qu'il est probable qu'ils reflètent plus l'opinion des auteurs que celle des initiateurs potentiels.

Tableau 2.22

Synthèse des catégories de facteurs affectant le processus d'innovation

Catégories de facteurs	Comptabilité par activités (CPA)	Gestion intégrale de la qualité (GIQ)	Réingénierie des processus (RP)	Analyse comparative (AC)	Indicateurs de performance (IP)	Tableau de bord équilibré (TBÉ)	Impartition
Individuels		X					
Organisationnels	X	X	X			X	X
Environnementaux	X		X	X			
Attributs	X	X					

L'analyse des écrits a fait ressortir l'existence de relations probables entre les initiateurs du changement, les moteurs de changement et les perspectives de choix. L'examen de ces relations issues de la littérature nous permet de faire quelques remarques à leur propos. En premier lieu, on constate qu'un moteur dialectique est la plupart du temps actionné par des forces externes et mène à un choix forcé. Cependant, on compte au moins deux exceptions à cette relation, où les initiateurs sont les gestionnaires au lieu du gouvernement et où leur choix de pratique est efficient plutôt que forcé. Ceci confirme que les gestionnaires universitaires peuvent se trouver

aussi bien dans des relations dialectiques avec des acteurs externes qu'avec des acteurs internes à leur établissement. Il en est de même lorsque les gestionnaires sont les initiateurs du processus d'innovation. Dans ces cas, ils ne sont pas nécessairement toujours mus par un moteur téléologique et leurs choix de pratiques ne sont pas toujours efficients. Ces deux constats impliquent que l'on ne peut présumer à l'avance l'existence de relations univoques de correspondance entre les moteurs de changement et les perspectives explicatives, tel que le suggèrent Van de Ven et Poole (1995). Ces deux constats réaffirment aussi l'importance de prendre en compte les facteurs contextuels lorsque l'objectif de recherche porte sur l'étude des composantes du processus d'innovation lié à chaque pratique de gestion.

2.8 Sommaire du cadre conceptuel

Ce chapitre a servi à introduire le cadre conceptuel formé par les théories du changement et du développement organisationnel de Van de Ven et Poole (1995), les perspectives explicatives de choix d'innovation de Abrahamson (1991) et les catégories de facteurs et d'acteurs agissant sur le déroulement du processus d'innovation. Au centre de ce cadre conceptuel figure un modèle théorique illustrant le processus d'innovation dans les organisations. Ces éléments, présentés de manière relativement éparse dans la littérature, sont regroupés ensemble dans la figure 2.5. Le but de construire cette figure est de schématiser le cadre global de travail et de montrer la relation théorique qui existe entre chacun de ces éléments. En somme, elle reprend avec plus de détails le cadre initial donné par la figure 2.1.

Le cadre conceptuel présenté à la figure 2.5 offre l'avantage : 1) d'éviter l'étroitesse impartie par l'adhésion à une seule théorie du changement et du développement organisationnel et à une seule perspective de choix d'innovation, tout en maintenant une forte base théorique, 2) d'être sensible

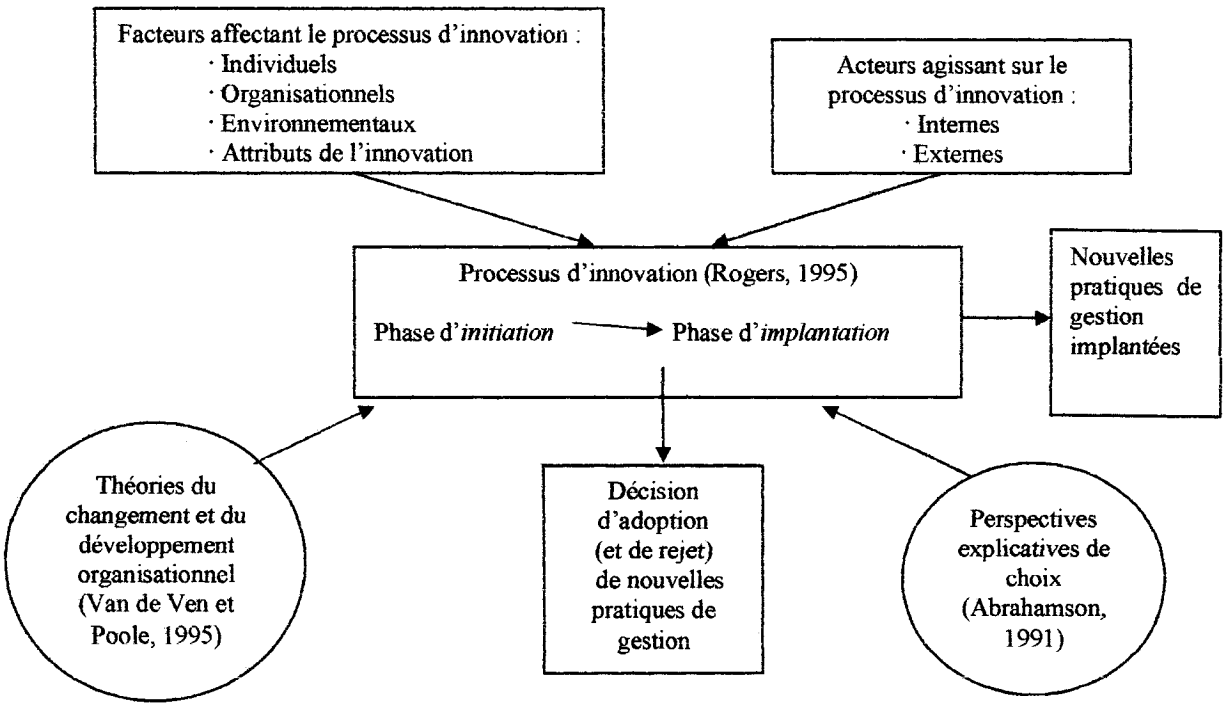

Figure 2.5 Schéma du cadre conceptuel autour duquel s'articule le processus d'innovation

aux facteurs et acteurs influençant le déroulement du processus d'innovation à chacun de ses moments temporels, 3) de présenter les relations présumées entre les composantes du processus d'innovation, 4) de promouvoir le développement d'explications proportionnelles à la complexité de la situation, et 5) de soutenir le développement d'une théorie substantive plus circonscrite des composantes du processus d'innovation dans les universités, car ses conditions d'application sont spécifiées. Il se centre donc sur cinq concepts interdépendants affectant le phénomène d'innovation : facteur, acteur, théorie de changement, perspective explicative de choix et innovation administrative. Ces cinq concepts seront tous considérés dans l'analyse des résultats visant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion. Cette façon de faire représente un effort en vue d'offrir une description plus riche et plus complète de toutes les facettes en cause lors du déroulement de ce processus.

CHAPITRE 3

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La nature de l'objectif et des questions spécifiques de recherche fait en sorte de situer la présente étude dans le paradigme de la recherche qualitative (Creswell, 1998; Marshall et Rossman, 1999). À titre de système de croyances fondamentales, tout paradigme de recherche est basé sur des présupposés ontologique, épistémologique et méthodologique qui guident le chercheur dans sa démarche de recherche. Le but du présent chapitre est de présenter les étapes de cette démarche.

Pour ce faire, on présente brièvement les présupposés de la recherche qualitative (section 3.1). À la section 3.2 on justifie le choix de cette méthodologie de recherche en soulignant son caractère approprié pour des recherches en administration. Le choix de la théorie ancrée comme stratégie de recherche, est justifié à la section 3.3. Le protocole de recherche qui découle de la théorie ancrée, est explicité à la section 3.4. Ce chapitre se termine par un exposé des mesures prises pour assurer la scientificité de cette étude (section 3.5).

3.1 Le paradigme de la recherche qualitative

L'objectif de cette section est de brièvement présenter les positions ontologique et épistémologique du paradigme de la recherche qualitative. La position méthodologique est gardée pour la section 3.3.

La position ontologique de la recherche qualitative fait en sorte que son objet est d'étudier le réel sous l'aspect de la qualité, le mot « qualité » évoquant, d'une part, l'idée qu'une chose est

essentielle, importante ou indispensable (Poisson, 1991) et, d'autre part, que les données colligées et analysées sont qualitatives et consistent en des mots, des expressions, des comportements (Savoie-Zajc, 2000). Son objectif est donc de décrire, comprendre et appréhender l'essentiel de la réalité étudiée telle que les acteurs la comprennent, la vivent, la perçoivent et s'y adaptent en vue de mieux s'expliquer leur conduite, de donner un sens à (interpréter) leurs expériences.

La recherche qualitative est à la fois descriptive, en ce qu'elle décrit l'objet d'étude, et interprétative, en ce qu'elle ne se limite pas froidement à décrire l'objet, elle lui donne un sens. Son épistémologie sous-jacente est donc interprétative en opposition à la recherche quantitative où l'épistémologie sous-jacente est celle du paradigme positiviste. L'objet d'étude du paradigme qualitatif amène ainsi le chercheur à travailler dans le milieu naturel du sujet plutôt qu'en laboratoire (Marshall et Rossman, 1999). Le savoir ainsi produit est donc vu comme enraciné dans le milieu naturel des personnes (Savoie-Zajc, 2000).

Finalement, pour le chercheur qualitatif, le comportement de l'individu est « causé » ou « motivé » par quelque chose ou quelqu'un; il ne survient pas au hasard. Tout en reconnaissant le rôle des valeurs, des finalités et des normes culturelles dans le comportement humain, le paradigme qualitatif considère que l'individu est libre de choisir, qu'il juge et agit au travers son orientation philosophique, le terme « orientation » référant ici aux façons spécifiques qu'a une personne de voir le monde, à son point de vue, à sa perspective (Piantanida et Garman, 1999).

En résumé, la recherche qualitative est vue comme : « naturaliste », parce qu'on y étudie le contexte à l'état naturel; « une étude sur le terrain », parce que le chercheur qualitatif se rend sur

les lieux où se déroule l'action; « étude de cas », parce que chaque milieu est considéré comme une unité; « descriptive », parce que l'on veut tracer le portrait du lieu; « interprétative », parce qu'elle met l'emphase sur la compréhension de la façon dont les participants construisent leur réalité et donnent du sens à leurs expériences; et « génératrice de théories », puisque des théories sont sensées émerger des données recueillies (Tousignant, 1989).

3.2 La pertinence de la démarche de la recherche qualitative

Dans cette section on explique en quoi le paradigme de recherche qualitatif est pertinent à l'étude du phénomène d'innovation administrative en milieu universitaire.

La première raison qui motive le choix de ce paradigme de recherche pour conduire cette étude se rapporte à la nature descriptive et interprétative des questions de recherche (Marshall et Rossman, 1999). Les questions de type *quel*, *comment,* et *pourquoi*, exigent que les répondants décrivent ce qui se passe dans leur milieu et quel sens ils attribuent à leurs actions. Secondement, ce paradigme de recherche fut aussi choisi parce que le sujet d'étude demande à être exploré (Creswell, 1998). D'une part, on ne peut spécifier à l'avance quelle théorie du changement déclenche le processus d'innovation, quelle perspective explique le choix d'innovation, quels acteurs initient ce processus et ni quels facteurs affectent son déroulement. D'autre part, il n'existe pas encore dans la littérature de théories expliquant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Troisièmement, comme l'étude est centrée sur les expériences vécues par les individus, Creswell (1998) de même que Marshall et Rossman (1999) estiment qu'on ne peut comprendre les actions humaines sans comprendre la signification que les individus attribuent à leurs actions. Pour ce faire, le chercheur a donc besoin d'étudier les individus dans leur milieu naturel et de présenter une vue

détaillée du contexte dans lequel se déroulent leurs actions.

À ces trois raisons, Savoie-Zajc (1990, 2000) avance deux facteurs additionnels qui militent en faveur du caractère approprié d'une telle démarche de recherche : 1) la démocratisation résultant de la recherche, et 2) le caractère essentiel de l'interactivité. Dans les paragraphes qui suivent nous reprenons l'essentiel des propos de Savoie-Zajc (1990, 2000), tout en les adaptant à notre propre étude sur le phénomène d'innovation.

Une démarche de recherche qualitative débouche sur une théorie ancrée qui, par définition, se moule sur la réalité des répondants d'une part, et est formulée dans des termes qui leurs sont familiers d'autre part. Une telle démarche constitue donc un signe de démocratisation de l'activité même de la recherche qui se veut par et pour les répondants. De plus, le type de recherche proposé par une démarche qualitative se situe au cœur même de la vie quotidienne des répondants de notre étude et vise à mieux comprendre celle-ci pour agir ensuite sur elle. C'est donc une démarche de recherche qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire que l'on vise à déboucher sur des applications pratiques de la théorie générée dans le domaine de la gestion des établissements universitaires.

Toujours d'après Savoie-Zajc (1990, 2000), le deuxième facteur légitimant la pertinence de la recherche qualitative en administration, repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à la nature de la gestion, à savoir, de pouvoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. La nature même de la gestion d'un établissement d'enseignement supérieur est tissée des relations inter-personnelles entre les différents acteurs internes de l'établissement et tissée des relations avec les divers groupes

d'intérêt et représentants du milieu socio-économique, incluant les pourvoyeurs de fonds. La démarche souple de la recherche qualitative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche.

En plus des explications fournies par les auteurs précités (Creswell, 1998; Marshall et Rossman, 1999; Savoie-Zajc, 1990, 2000), d'autres raisons militent en faveur de la pertinence du paradigme de recherche qualitatif à notre étude. D'abord, nombre de chercheurs ont suggéré qu'une orientation interprétative soit très prometteuse, arguant que l'innovation, étant si incertaine et complexe, peut être mieux comprise du point de vue des acteurs impliqués (Dyer et Page, 1988; Mohr, 1982; Nord et Tucker, 1987; Rogers, 1995; Van de Ven et Angle, 1989). Ensuite, d'autres auteurs ont étudié le processus d'innovation en adoptant une approche interprétative (Dean, 1987; Meyer et Goes, 1988), sans compter les chercheurs du MIRP dont il fut question précédemment qui adoptèrent cette approche. Finalement, plusieurs études récentes ont opté pour ce paradigme de recherche trouvant qu'il était approprié pour étudier le changement dans des établissements d'enseignement supérieur du point de vue des acteurs concernés (Kezar et Eckel, 2002; Lomas, 1999; Miller et Stayton, 1999; Stensaker, 1998).

L'ensemble des arguments avancés dans cette section nous porte à croire que la démarche de la recherche qualitative convient particulièrement bien à la réalisation de l'objectif général de cette recherche et à répondre aux questions qu'il sous-tend, car cette démarche, en plus d'être descriptive, met l'emphase sur l'importance du contexte et du schème de référence des individus.

3.3 La théorisation ancrée

Dans la section 3.1 on a expliqué en quoi consiste la position ontologique et épistémologique de la recherche qualitative. La présente section est réservée à la présentation de la position méthodologique de ce paradigme de recherche.

À l'intérieur du paradigme qualitatif, on reconnaît plusieurs traditions de recherche, leur nombre variant selon le point de vue adopté par l'auteur pour les classer (voir Jacob, 1987; Lancy, 1993; Miller et Crabtree, 1992; Tesch, 1990; Wolcott, 1992). Une autre classification que l'on retrouve est celle de Creswell (1998) qui retient cinq traditions : 1) la biographie, 2) la phénoménologie, 3) la théorie ancrée, 4) l'ethnographie, et 5) l'étude de cas. Par « tradition de recherche », Creswell (1998 : 2) entend : « une approche à la recherche qualitative qui a une histoire propre dans une des disciplines et qui a engendré des livres, journaux et méthodologies distinctes qui la caractérisent » (traduction libre). Ces traditions sont aussi désignées sous l'appellation « stratégies de recherche » par Denzin et Lincoln (2000).

Les cinq traditions de la recherche qualitative de la classification de Creswell (1998), se distinguent entre elles sur plusieurs dimensions, dont la plus fondamentale est leur centre d'intérêt. Ainsi, la biographie explore la vie d'un individu, la phénoménologie vise à comprendre l'essence des expériences à propos d'un phénomène, la théorie ancrée a pour objectif de générer une théorie enracinée dans les données, l'ethnographie cherche à décrire et interpréter un groupe culturel et l'étude de cas à développer une analyse en profondeur d'un ou plusieurs cas (Creswell, 1998). Elles se différencient aussi sur d'autres dimensions telles : 1) le rôle de la théorie et de l'idéologie, 2) leur discipline d'origine, 3) leur méthode de cueillette de données, 4) le degré d'interaction entre le chercheur et le participant, 5) le rôle du participant

dans la recherche, 6) leur méthode d'analyse des données, et 7) la forme du rapport final (Creswell, 1998; Marshall et Rossman, 1999).

La tradition de recherche retenue pour cette étude est celle de la théorie ancrée. Morse (1994) soutient que le choix de la tradition de recherche dépend largement du but de l'étude et de la nature des questions de recherche. Ce choix repose en premier lieu sur la convenance de cette approche avec l'objectif de recherche, qui est de développer une théorie à propos des composantes du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. La pièce centrale de l'étude est donc la génération d'une théorie étroitement reliée au contexte du phénomène étudié.

Une deuxième raison pour laquelle l'approche de la théorie ancrée est retenue, est qu'elle a déjà été utilisée à maintes reprises pour étudier le phénomène d'innovation dans les organisations, en général, et dans les établissements d'enseignement universitaire, en particulier. Ainsi, Dean (1987) utilisa l'approche de la théorie ancrée pour étudier le processus d'adoption d'une nouvelle technologie manufacturière; Meyer et Goes (1988) utilisèrent aussi cette approche dans leur étude du degré d'innovation des organisations; Van de Ven et Poole (1989) mentionnent que les études du MIRP sont toutes basées sur l'approche de la théorie ancrée. Dans le milieu universitaire, Miller et Stayton (1999) choisissent cette approche pour explorer la culture universitaire et voir dans quelle mesure elle s'apparie avec la réforme du programme de formation des maîtres proposée aux États-Unis, en plus de vouloir décrire davantage les barrières et les soutiens actuels à l'innovation. Dans son analyse des caractéristiques que devraient posséder les réformes dans les modes de gestion des universités, lorsqu'elles sont imposées par les pouvoirs publics, Stensaker (1998) opte aussi pour la théorie ancrée même s'il ne le

mentionne pas spécifiquement dans son article.

En somme, les arguments avancés suggèrent que l'approche de la théorie ancrée convient à la réalisation de l'objectif de recherche.

3.4 La démarche de recherche

Les positions ontologique et épistémologique identifiées précédemment soutiennent le développement d'une démarche méthodologique qui sera ouverte et flexible, laissant au chercheur suffisamment de latitude pour des réaménagements et réajustements au fur et à mesure du déroulement de la recherche (Savoie-Zajc, 1990). Cette démarche de recherche est présentée à la figure 3.1.

Le modèle de la figure 3.1 illustre que pour répondre à sa question de recherche de départ, le chercheur s'engage à l'étape 1 de la démarche de recherche, dans un cycle comportant quatre phases : 1) l'échantillonnage théorique, 2) la collecte des données, 3) l'analyse des données, et 4) le design émergent. Normalement, ce cycle se répète jusqu'à redondance et saturation des données, c'est-à-dire jusqu'au niveau auquel le chercheur juge qu'il n'apprend plus rien de nouveau, que ses catégories d'analyse sont saturées. Chacune ce ces phases requiert du chercheur qu'il fasse des choix. Ces choix sont traités dans la prochaine section. L'étape 2 de la démarche correspond à la construction de la théorie ancrée fondée sur les catégories et leurs propriétés, les patterns d'actions et d'interactions au sein et entre ces catégories. La théorie ancrée issue de cette recherche est présentée au chapitre 5. Quant à l'étape 3 de la démarche, elle consiste en la formulation d'hypothèses de travail et de suggestions d'application. Ces derniers éléments sont également présentés au chapitre 5.

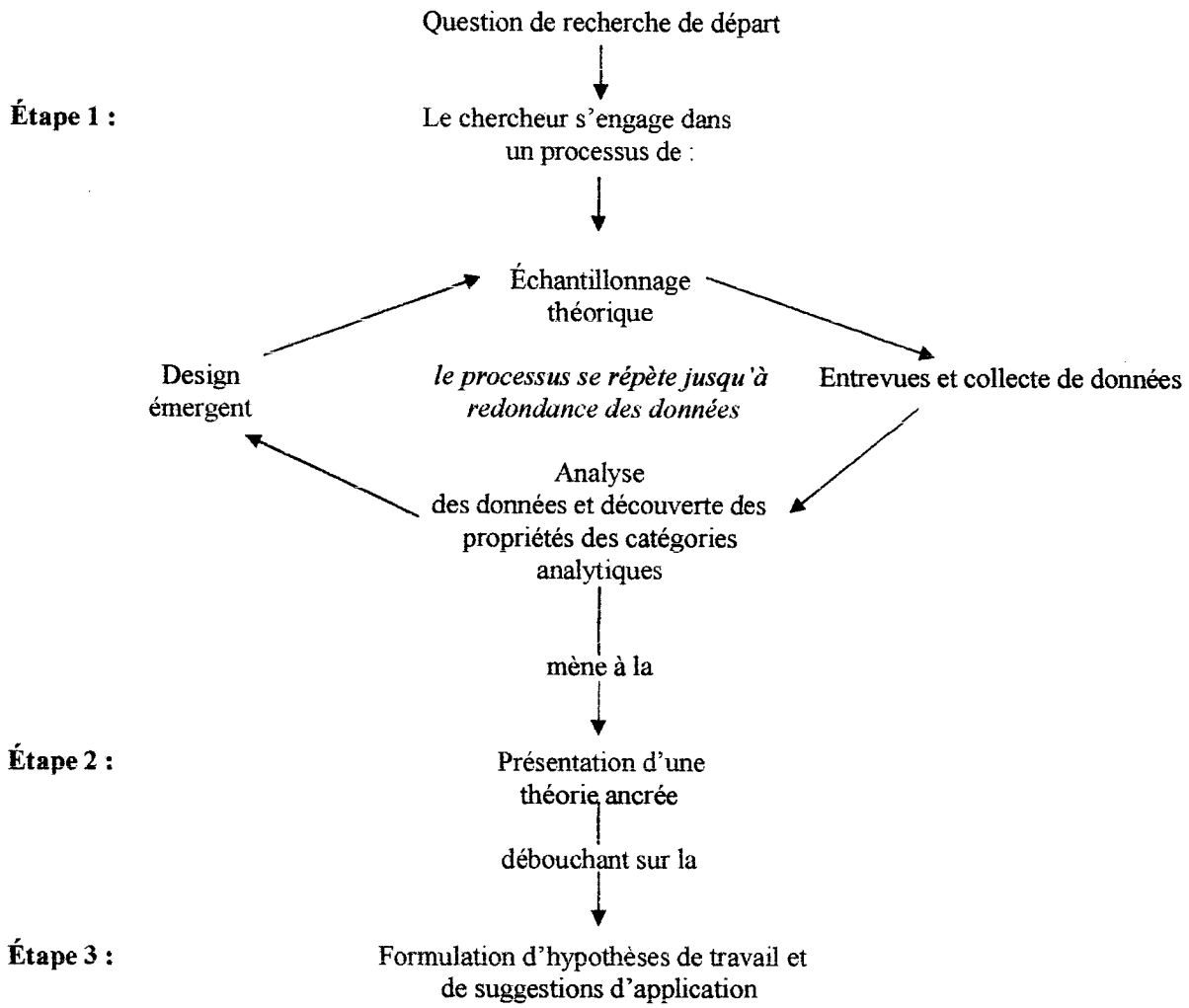

Figure 3.1 La démarche de recherche (tiré de Savoie-Zajc, 1990, p. 48).

3.5 Le protocole de recherche

L'objectif de cette section est de préciser et justifier les choix effectués pour réaliser les phases de l'étape 1 de la démarche de recherche, le type de théorie résultant de la recherche, le rôle joué et l'attitude adoptée par le chercheur.

3.5.1 Les critères de sélection des établissements universitaires

Cette étude se déroule dans quatre établissements universitaires qui ont cette particularité de faire

partie du réseau de l'Université du Québec (UQ). Le choix de ces quatre établissements repose sur des considérations d'ordre pratique.

La première considération pratique qui a milité en faveur du choix de ces quatre universités est celle de l'accès au site. Étant rattaché à une des constituantes de l'UQ, j'estimais qu'il me serait plus facile d'obtenir des entrevues avec les répondants sélectionnés de chaque établissement à cause de ce sentiment d'appartenance à un même réseau que partagent plusieurs des personnes oeuvrant dans ces constituantes. Pour la même raison, j'ai jugé qu'il me serait plus aisé d'établir un climat de confiance avec ces répondants. Deuxièmement, la connaissance que j'ai du réseau de l'UQ après plus de vingt ans de travail à titre de professeur dans deux de ses constituantes, me permet d'apprécier avec plus d'entendement les réponses fournies par les répondants.

3.5.2 Les critères de sélection des répondants

Selon la tradition de la théorie ancrée, le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations : que l'échantillon soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits (Lincoln et Guba, 1985). Il découle de ce but que le nombre de répondants et la composition de l'échantillon relèvent du jugement du chercheur, des informations nécessaires pour répondre aux besoins de la recherche et de la saturation des catégories (Deslauriers, 1991).

Le critère général de base qui a gouverné la sélection des répondants de l'étude est leur pertinence théorique au développement de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967). Cette pertinence théorique fut assurée de deux manières. Premièrement, par la sélection de personnes qui ont participé ou sont passibles d'influencer le phénomène sous étude, soit le processus d'innovation (Creswell, 1998). Deuxièmement, en maximisant à la fois les similitudes et les

différences entre les répondants ou groupes de répondants (Glaser et Strauss, 1967). Ces deux considérations font en sorte que l'échantillon retenu est composé de répondants théoriquement choisis en vertu de leur capacité à générer le plus de catégories analytiques possibles et le plus grand nombre de propriétés de ces catégories, et de leur capacité à aider à relier les catégories analytiques entre elles.

La pertinence de la composition initiale de l'échantillon fut validée lors de la conduite d'une expérience pilote auprès de trois gestionnaires universitaires oeuvrant actuellement dans une des constituantes du réseau de l'UQ. Ces gestionnaires ont confirmé que les interlocuteurs choisis sont suffisamment pertinents et crédibles pour nous permette d'atteindre l'objectif général de la recherche.

3.5.3 Les répondants

Afin d'assurer à la fois l'uniformité et la diversité entre les réponses et, surtout, se donner la possibilité de les corroborer, on a divisé les répondants des établissements en deux groupes : le groupe des gestionnaires et le groupe de corroboration. L'objet de cette section est de présenter les répondants de ces deux groupes et dire en même temps pourquoi ils furent choisis.

3.5.3.1 Le groupe des gestionnaires

Le premier groupe de répondants est formé de cadres supérieurs et intermédiaires de chacun des établissements de l'étude. Les cadres supérieurs choisis sont : 1) le président du conseil d'administration ou un représentant socio-économique membre de ce conseil, 2) le recteur, 3) le vice-recteur à l'administration et aux ressources (VRAR), 4) le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (VRER), et 5) le secrétaire général. Les cadres intermédiaires retenus sont : 1) le

directeur des finances et le doyen de la gestion académique.

Le choix de ces personnes est motivé par quatre raisons. Premièrement, Tornatsky et Fleischer (1990) soutiennent qu'il existe une plus grande possibilité de trouver à l'intérieur de ce groupe des individus qui assument les rôles de générateur d'idée, de champion, d'opposant, de gardien et de décideur qu'à l'intérieur de tout autre groupe donné d'individus d'une même organisation. Deuxièmement, d'après ces deux auteurs, de tous les membres de l'organisation, ce sont les caractéristiques individuelles des cadres supérieurs qui furent les plus étudiées, suggérant par-là que ces derniers soient ceux qui jouent un rôle prépondérant dans le déroulement du processus d'innovation. Troisièmement, comme les décisions d'innovation tendent à être prises par des groupes, seul le groupe des gestionnaires a l'autorité nécessaire pour engager des fonds lors de la décision d'adoption d'innovations et de mener à terme leur implantation. À cet égard, Kissler (1997) trouva que les gestionnaires[29] comptent pour 82 % de l'influence primaire sur les décisions concernant les budgets et les ressources, et que les décisions financières sont prises de manière hiérarchique plutôt que collégiale. Une dernière raison pour avoir choisi des gestionnaires universitaires comme répondants, est inspirée de la théorie duale de Daft (1978) qui suggère que l'introduction d'une innovation administrative relève du domaine des cadres supérieurs qui initient un processus d'adoption et d'implantation de haut en bas, alors que l'introduction d'une innovation technique soit un processus de bas en haut, initié et supporté par les cadres inférieurs ayant de l'expertise dans les activités techniques de l'organisation. Or on a suggéré à la section 2.5.4 que les attributs des nouvelles pratiques de gestion en font des

[29] Dans son étude, les gestionnaires comprennent le président, les vice-présidents, les doyens et les directeurs de département. Dans les universités de notre échantillon, les doyens des études et directeurs de département ne sont pas retenus comme gestionnaires car leur rôle dans la préparation des budgets et la répartition des fonds n'est, au mieux, que consultatif.

innovations administratives plutôt que techniques. Les paragraphes qui suivent servent à justifier le choix individuel des répondants du groupe des gestionnaires.

L'une des grandes fonctions du conseil d'administration est d'obtenir que l'université définisse et formule sa mission, et de veiller ensuite à ce que les décisions de la direction correspondent aux objectifs définis. Étant aussi responsable de la santé financière de l'établissement, le conseil a l'autorité de prendre la décision finale sur les points importants affectant cette santé. Il semble donc normal que le président ou un représentant du milieu socio-économique membre du conseil du plus haut niveau de gouvernance soit choisi comme répondant.

À l'intérieur de chaque établissement, le recteur est le représentant officiel de l'université auprès du conseil d'administration et principal interlocuteur auprès des organismes externes. C'est aussi lui qui préside les principaux comités internes décideurs que sont le comité exécutif et le comité de régie interne. Le recteur fut retenu comme répondant parce qu'il est le plus haut cadre supérieur responsable de la bonne marche de l'université dans tous ses secteurs d'activités.

Le vice-recteur à l'administration et aux ressources (VRAR)[30] et le directeur des finances de chaque établissement font aussi partie des répondants à cause de leur familiarité présumée avec les nouvelles pratiques de gestion et du fait qu'ils sont responsables des systèmes d'information financière. On considère que cette familiarité leur permet de jouer un rôle important dans le processus de changement administratif, notamment au niveau du choix d'innovations administratives à introduire et de leur implantation.

---

[30] Le titre de la personne qui assume la responsabilité de la gestion des services administratifs et des ressources varie d'un établissement à l'autre. Pour minimiser les risques d'identification, on utilise le titre de vice-recteur à l'administration et aux ressources pour désigner les titulaires de ces postes.

Dans les universités, la plus grande part du budget est généralement consacrée aux activités d'enseignement et de recherche. Ces activités relèvent du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (VRER), secondé du doyen de la gestion académique. Compte tenu que ces deux personnes gèrent la part la plus importante du budget, ils jouent un rôle important dans l'allocation interne des ressources et peuvent ainsi facilement influencer les choix d'orientation de leur établissement et la manière de gérer tout le secteur académique pour atteindre les buts institutionnels. C'est donc principalement sur ces égards que ces deux répondants sont retenus.

Le secrétaire général, quoique moins impliqué dans les décisions académiques et financières, est aussi retenu parce qu'il est membre du comité de régie interne et du conseil d'administration de chaque université. De par sa position, il peut ainsi influencer les décisions administratives.

3.5.2.3 Le groupe de corroboration

Il était prévu à l'origine que le groupe de corroboration soit formé : 1) d'un représentant du siège social de l'Université du Québec (UQSS), 2) d'un représentant du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), et 3) du président du syndicat des professeurs de chacune des universités de l'étude.

En plus de fournir des explications selon leur propre point de vue, le rôle attendu des membres de ce groupe est de corroborer les explications fournies par les gestionnaires, ajoutant ainsi plus de crédibilité aux données. Le choix individuel de chacun des membres du groupe de corroboration repose sur les arguments qui suivent.

Les universités de l'échantillon étant regroupées en réseau, il apparaît alors normal qu'un répondant potentiel serait un représentant du siège social de l'Université du Québec (UQSS) car, d'après la Loi qui l'a créé, cette instance administrative possède tous les pouvoirs requis pour imposer sa volonté à ses constituantes dans les domaines qui relèvent de son ressort, dont la gestion universitaire. L'UQSS peut donc agir comme force normative ou coercitive, suggérant fortement ou imposant le changement et le choix d'innovations administratives.

Dans cette étude, pour représenter les diverses composantes du système universitaire québécois, on a choisi un répondant du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). En plus de largement financer le système d'enseignement supérieur, le MEQ a comme rôle de planifier, coordonner, suivre et orienter son développement. Pour exercer pleinement ce rôle, il peut facilement exercer des pressions financières et réglementaires sur les établissements afin que ces derniers se conforment à ses directives. Parce que le MEQ peut exercer un pouvoir normatif ou coercitif, l'échantillon théorique compte au moins un représentant de ce ministère.

Le syndicat des professeurs, à titre d'organisme représentant les enseignants, fait aussi partie de l'échantillon parce qu'il est devenu avec le temps un interlocuteur important dans le système universitaire. Avec la syndicalisation, à peu près toutes les décisions touchant les activités professorales furent graduellement régies par la convention collective et cela a eu pour effet de rigidifier la prise de décision et de limiter la flexibilité nécessaire aux gestionnaires pour gérer sous des conditions de restrictions financières (Cameron, 1991). Il nous semble donc utile de reconnaître que les enseignants sont devenus une force agissante dans les structures délibératives et décisionnelles de l'université de par le processus de négociation collective et du fait de leur présence dans deux des principales instances décisionnelles que sont le conseil d'administration

et la commission des études de chacun des établissements du réseau de l'UQ. En conséquence, un représentant du syndicat des professeurs de chaque université fait partie de l'échantillon théorique.

Une considération qui milite en faveur de la taille globale de l'échantillon choisi est celle de la faisabilité de l'étude. Pour des raisons de temps et de ressources financières, on ne pouvait interviewer des répondants similaires dans tous les établissements universitaires de la Province de Québec et de leurs Écoles affiliées.

La liste définitive des répondants est présentée au tableau 3.1. Les cases de ce tableau marquées d'un « X » indiquent que le répondant a accepté d'être interviewé, alors que les cases blanches indiquent qu'il ne fut pas interviewé principalement à cause d'un emploi du temps trop chargé. Les cases dans lesquelles apparaît l'acronyme « S/O » (Sans objet) signifient soit que le poste n'existe pas dans cet établissement, soit qu'il n'était pas prévu ou nécessaire d'interviewer le titulaire de ce poste. Les deux « XX » de la case du vice-recteur à l'administration et aux ressources (VRAR) de l'université B signifient qu'il y a deux répondants occupant un poste comparable dans cet établissement. De même, les deux « XX » de la ligne « Autres » de cette université indiquent que deux répondants additionnels furent interviewés.

Tableau 3.1

Liste des répondants

	A	B	C	D	Autres	Total
Groupe des gestionnaires :						
Président/Membre du conseil d'administration	X	X	X	X		4
Recteur	X	X	X			3
Vice-recteur à l'administration et aux ressources (VRAR)	X	X X	X	X		5
Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche (VRER)	X	X	X			3
Secrétaire général	X		X	X		3
Directeur des finances	X	X	X	X		4
Doyen de la gestion de la gestion académique	S/O	S/O	X	X		2
Total	**6**	**6**	**7**	**5**	**0**	**24**
Groupe de corroboration :						
a) Composition initiale :						
Représentant du MEQ					1	1
Représentant de l'UQSS					2	2
Président/Représentant du syndicat des professeurs	X	X	X			3
b) Ajout en cours de recherche :						
Registraire	X	S/O	X	S/O		2
Directeur de l'informatique	X	S/O	S/O	S/O		1
Autres	S/O	X X	S/O	S/O		2
Sous-total	**3**	**3**	**2**	**0**	**3**	**11**
Total	**9**	**9**	**9**	**5**	**3**	**35**

Deux types de circonstances nous ont amené à ajouter des répondants au groupe de corroboration. La première circonstance est lorsque des gestionnaires d'un établissement donné mentionnaient avoir, par exemple, introduit une des nouvelles pratiques de gestion dans un service spécifique. On tentait alors d'interviewer le responsable du service en question afin d'obtenir sa version des faits entourant cette introduction. Ce premier cas explique l'ajout du registraire des établissements A et C et du responsable de l'informatique de l'établissement A. La deuxième circonstance se rapporte à l'établissement B. Ici encore, la nature des propos des gestionnaires de cet établissement nous a incité à interviewer un ancien cadre supérieur ainsi qu'un directeur de département (les deux répondants « Autres » du tableau 3.1). Pour ce qui est de l'établissement D, nous n'avons pas ressenti le besoin d'interviewer d'autres répondants que ceux prévus à l'origine.

En résumé à l'ensemble de la section 3.5.3, grâce à cette stratégie d'échantillonnage théorique, l'échantillon compte, selon les manières de voir et de regrouper les répondants, des acteurs censés être familiers et moins familiers avec ces pratiques de gestion, des représentants des deux grandes fonctions de l'université (administration et enseignement), des acteurs qui décident et d'autres qui ont cette capacité d'influencer les décisions, et, dernièrement, des acteurs de l'interne et de l'externe à l'université. De plus, le fait de les diviser en deux groupes permet aux membres du deuxième groupe de confirmer ou d'infirmer les dires de ceux du premier.

On voit donc qu'un échantillon composé de la sorte permet à la fois de minimiser et de maximiser les différences et les similitudes entre les groupes de répondants. Les arguments de Glaser et Strauss (1967) en faveur de la minimisation et la maximisation des différences entre les groupes, que l'on a déjà avancé pour justifier le choix des universités à la section 3.5.1.1, s'appliquent ici aussi, à la seule différence que les groupes de répondants sont intra-universités au lieu d'être inter-universités.

3.5.4 Le recrutement des répondants

Le recrutement des répondants s'est fait en respectant les exigences déontologiques de la recherche impliquant des êtres humains. Ainsi, après avoir obtenu le consentement du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa (Appendice A), le recrutement des répondants de l'étude fut entrepris.

Les membres initialement prévus des deux groupes de répondants ont d'abord été contactés par téléphone. Le but de la recherche leur fut expliqué, de même que la nature de leur participation sous forme d'entrevue d'une durée d'environ une heure et demie. Ils furent aussi assurés de la

confidentialité des propos échangés. Suite à l'acceptation verbale du répondant, un rendez-vous était alors fixé à la date et à l'heure qui convenaient le mieux aux deux parties.

Pour ce qui est des répondants du groupe de corroboration non prévus à l'origine, ils furent directement recrutés sur les lieux. Afin d'obtenir leur participation, on respecta les mêmes exigences de disponibilité et de confidentialité.

3.5.5 Le mode de cueillette des données

Pour saisir la perspective des répondants, la recherche utilise la technique d'entrevue. Les entrevues étaient basées sur un guide d'entretien structuré (Appendice B) afin d'assurer que chacune soit conduite de manière identique. L'unique raison pour cela, était le désir de comparer les expériences de différents gestionnaires et établissements (Merton *et al.,* 1990). Toutefois, plusieurs questions furent adaptées au rôle et à la position du répondant ainsi qu'au contexte de la situation.

Tous les participants ont donné leur accord pour que leurs propos soient enregistrés. La durée des entrevues varia entre 50 et 90 minutes selon la disponibilité des répondants et les informations qu'il était nécessaire d'obtenir. Les entrevues furent conduites au cours des mois de septembre, octobre et novembre 2002 au bureau ce chacun des répondants. Afin de minimiser les frais de déplacement et de séjour, on a vu les répondants d'un établissement donné en l'espace d'une même semaine, au jour et à l'heure préalablement fixés. Au total, on s'est donc déplacé cinq fois, à raison d'une semaine à chaque fois, soit quatre fois pour rencontrer les répondants de chacun des établissements et une cinquième fois pour ceux du MEQ et de l'UQSS. Les moments libres de la journée ainsi que les soirées de la semaine du séjour, étaient consacrés

à l'écoute des entrevues et à la rédaction de notes de terrain. Le but de cet exercice était de relever les points qui méritaient d'être éclaircis ou précisés davantage. Les contraintes de temps des répondants ont fait en sorte que, dans la majorité des cas, les points à éclaircir le furent auprès des répondants du lendemain. Nonobstant cette contrainte, on estime que cette façon de faire ajoute plus de validité aux données.

Dès la transcription *verbatim* de l'entrevue terminée, on prépara un résumé des informations obtenues sur chacune des questions-cibles de l'entrevue et la liste des questions additionnelles envisagées pour l'appel téléphonique, le cas échéant. La transcription, le résumé et la liste de questions additionnelles furent transmis à chacun des répondants, le tout accompagné d'une lettre d'introduction les invitant à prendre connaissance de ces documents afin de s'assurer que la transcription *verbatim* reflétait bien leurs propos et les incitant à communiquer avec nous pour corriger des erreurs de faits et ajouter des informations supplémentaires au besoin. L'envoi de ces documents se fit entre les mois de décembre 2002 et avril 2003 par la poste. Environ trois semaines après l'envoi, nous avons téléphoné aux répondants auxquels nous avions des questions additionnelles à poser. Ces entrevues téléphoniques ont durée environ 15 minutes et ne furent pas enregistrées. Environ la moitié des répondants ont jugé bon de confirmer par courriel que la transcription *verbatim* et le résumé traduisaient bien leur propos. On n'a pas senti le besoin d'obtenir la confirmation des autres répondants.

Afin de répondre aux exigences de validité et de fiabilité de l'instrument de génération des données, son développement passa par plusieurs étapes. Le guide d'entretien fut d'abord élaboré à partir de la revue des catégories analytiques primitives composant le cadre conceptuel et d'une recension extensive des écrits pertinents en lien avec les objectifs de recherche. Ces deux

premières étapes permirent d'identifier un nombre important de facteurs à prendre en compte ainsi que de formuler des questions pertinentes. Ensuite, les questions furent révisées par deux gestionnaires universitaires expérimentés de l'une des constituantes de l'UQ afin de s'assurer de leur clarté et de leur convenance. Pour évaluer la validité de l'instrument on leur posa les questions suivantes : « Croyez-vous que ces questions sont biaisées d'une manière quelconque ? Comprenez-vous la terminologie utilisée dans les questions ? Croyez-vous que ces questions sont pertinentes pour identifier les acteurs initiateurs du changement administratif ? Les incidents de changement ? Les raisons de choix des nouvelles pratiques de gestion ? ». Finalement, on a conduit deux entrevues pilotes auprès de deux autres gestionnaires de cette même constituante dans le but d'obtenir une rétroaction sur le guide d'entretien et sur l'intervieweur. Les suggestions reçues de chacune de ces étapes furent examinées attentivement et plusieurs d'entre elles furent incorporées au guide d'entrevue. Le guide final d'entrevue de l'appendice B est divisé en quatre parties. La première vise à décrire l'environnement interne et externe des établissements universitaires. La deuxième partie porte sur l'évolution des temps, sur la nécessité de changer les modes de gestion et les changements administratifs effectivement apportés. La troisième porte sur les nouvelles pratiques de gestion et a pour but d'examiner les pratiques utilisées, les initiateurs de leur introduction, les incidents de changement, les raisons ayant guidées ces choix et les facteurs affectant leur introduction. La quatrième partie contient quelques questions complémentaires sur la définition de la performance universitaire et sur les systèmes d'information de gestion.

3.5.6 L'analyse des données

Une fois recueillies, les données furent traitées selon un processus systématique en cinq étapes, suivant un format de codage et d'analyse comparative et descendante, allant du général au

spécifique. La liste de départ des cinq niveaux de codes provient du cadre conceptuel et des questions de recherche. Au cours de l'analyse, on a ajouté d'autres codes *in vivo* qui découlent directement du langage du terrain ou qui relèvent de nos propres construits (Miles et Huberman, 1994). La liste définitive des codes est fournie à l'Appendice C. On a aussi permis à l'analyse d'être itérative, allant et revenant entre les mots de chaque répondant et les catégories, les concepts et les moments temporels émergents (Glaser et Strauss, 1967).

La première étape fut de coder les données de chaque université d'après la nouvelle pratique de gestion à laquelle elles se rapportent. Une fois ce codage de premier niveau terminé, la deuxième étape a consisté à coder les données d'une même pratique de gestion selon qu'elles concernent des facteurs ou des acteurs. Plus précisément, on attribua un code de deuxième niveau à chaque facteur et acteur, conformément à sa catégorie d'appartenance (par ex., caractéristiques individuelles pour les facteurs et pouvoirs publics pour les acteurs). Un code additionnel fut ajouté pour dire si un facteur est spécifique à une pratique de gestion donnée ou général à l'ensemble des pratiques. De même, des codes additionnels furent utilisés pour spécifier le poste occupé par chacun des acteurs internes à l'université. Au terme de ces deux premières étapes, on a identifié, pour chaque pratique de gestion, les facteurs et leurs catégories respectives, leur spécificité à une pratique ou leur généralité à toutes les pratiques, les acteurs et leurs catégories respectives, ainsi que les postes qu'occupent les acteurs internes.

Au cours de la troisième étape, on a analysé indépendamment les facteurs et les acteurs. On attribua à chaque facteur un code de troisième niveau qui spécifie sa nature (par ex., s'il s'agit d'un incident ou d'une raison) et un code de même niveau à chaque acteur pour identifier son rôle (par ex., initiateur du processus). La quatrième étape a servi à examiner davantage les

facteurs codés comme incidents pour savoir de quel type ils sont (par ex., incident précurseur). Le type d'incident est donné par un code de quatrième niveau. C'est aussi au cours de cette étape que l'on mettait en relation les éléments précédemment codés afin d'identifier les types de moteurs (par ex., dialectique) et leur rôle (par ex., initial de changement). On procédait de même à partir des facteurs classés comme raisons pour identifier la perspective explicative de choix de la pratique de gestion (par ex., choix forcé). Au terme des étapes trois et quatre, on a identifié les dimensions de chacune des composantes du processus d'innovation de chaque nouvelle pratique de gestion dans chaque université.

La cinquième et dernière étape du processus d'analyse des données est celle du regroupement des dimensions selon leur moment d'occurrence. Les moments temporels du processus d'innovation sont spécifiés par un code de cinquième niveau. Une fois cette dernière étape complétée, on obtient un processus d'innovation divisé en moments temporels, chaque moment comprenant les dimensions qui le concernent, exprimées en termes de facteurs, d'incidents, de gestes posés, d'objets interprétés, d'acteurs, de rôles, de moteurs, de perspectives de choix, d'objectifs visés, de domaines d'application et d'issue finale. En somme, les données furent codées de manière à répondre aux questions Qui fait Quoi, Quand, Comment et Pourquoi.

3.5.7 La présentation des résultats

Pour présenter les résultats du processus d'innovation lié à chaque nouvelle pratique de gestion, on a retenu deux formats : le tableau et la figure. Les tableaux de résultats sont ainsi construits pour refléter les moments temporels issus de l'analyse des données et, à l'intérieur de chaque moment, les dimensions des composantes du processus d'innovation qui lui sont propres. Ayant un format identique, ces tableaux facilitent la comparaison inter-site et inter-pratique de gestion.

Les données des tableaux de résultats sont par la suite regroupées dans des tableaux synthèse afin d'appuyer la discussion des résultats visant les questions spécifiques de recherche. Dans les deux cas, le format adopté pour construire ces deux types de tableaux est semblable à celui utilisé lors de la recension des écrits, en vue d'aider la comparaison entre les données et les résultats recensés et ceux observés.

Pour qu'une donnée soit consignée dans un tableau de résultats, elle doit se rapporter à une des composantes du processus d'innovation, à savoir relever d'une des catégories de facteurs, d'acteurs, de moteurs de changement, de perspectives de choix, et se situer dans un moment temporel. Les citations à la base de ces données sont choisies en fonction de leur contribution au phénomène sous étude. Elles n'ont cependant pas le même poids. Au cours de l'analyse des données, nous avons accordé plus de poids aux comptes-rendus des répondants qui nous apparaissaient plus au fait des événements à s'être déroulés dans leur université et plus familiers avec les nouvelles pratiques de gestion même si, dans certains cas, leur opinion était discordante par rapport au discours officiel de l'université.

Les moments temporels de chaque tableau de résultats sont représentés par une figure. Le but des figures est d'illustrer l'occurrence chronologique de ces moments. Ces figures individuelles servent par la suite à la construction de modèles plus généraux illustrant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités.

Conjointement, on estime que les tableaux et les figures intègrent les éléments du processus d'innovation en un tout logique et cohérent, de sorte à offrir une interprétation crédible du phénomène d'innovation administrative dans les universités (Lincoln et Guba, 1985).

3.5.8 Le type de théorie résultant de l'analyse des données

Le schéma d'analyse des données employé dans cette étude peut servir à générer deux sortes de théories ancrées : substantive et formelle (Glaser et Strauss, 1967). Suivant ces deux auteures, une théorie substantive est une théorie développée pour une aire empirique d'investigation, à savoir qu'elle ne s'applique que dans ce domaine, tandis qu'une théorie formelle est une théorie développée pour une aire conceptuelle d'investigation, c'est-à-dire qui s'applique dans plusieurs domaines. Le résultat visé dans cette étude est le développement d'une théorie substantive.

La théorie substantive que l'on désire développer à partir de faits empiriques, doit posséder les deux caractéristiques suivantes (Glaser et Strauss, 1967). Premièrement, offrir des catégories et des hypothèses suffisamment claires de manière à ce que les plus cruciales d'entre elles puissent être vérifiées lors d'une recherche future, à savoir, être suffisamment claires pour être définies de manière opérationnelle dans des études quantitatives lorsque ce type d'étude est approprié. Deuxièmement, être facilement compréhensible par les chercheurs en administration de toutes les écoles de pensée. Il s'ensuit que la théorie qui peut satisfaire à ces deux exigences doit convenir à la situation investiguée et fonctionner lorsque mise à contribution. Par « convenir », Glaser et Strauss veulent dire que les catégories doivent être facilement indiquées et applicables (et non pas forcées) aux données de l'étude. Par « fonctionner », elles entendent que les catégories doivent être pertinentes au phénomène sous étude et être capables de l'expliquer. La convenance et le fonctionnement des catégories permettent par la suite de formuler des propositions testables ultérieurement auprès de répondants d'autres universités ou d'autres systèmes universitaires, à propos d'une ou plusieurs propriétés d'une catégorie et d'une ou plusieurs catégories. Les propositions issues de cette étude sont présentées au chapitre 5.

3.5.9 Le rôle et l'attitude du chercheur

Le chercheur qui fait de la recherche qualitative veut parvenir à la compréhension, à l'interprétation et à la présentation de l'essentiel des phénomènes humains et sociaux qu'il étudie (Poisson, 1991). Pour atteindre ce but, on a choisi d'assumer soi-même le rôle de premier instrument de recherche et ce, à toutes les étapes de l'étude.

Étant donné que l'on vise à comprendre le point de vue des individus tel qu'il existe, on n'a pas essayé de quelque façon que ce soit de les manipuler, contrôler ou influencer dans une direction ou une autre. À cette fin, on a adopté une attitude emphatique, neutre et objective. Outre le temps passé avec les répondants pour cueillir les données et corroborer les interprétations, notre degré de participation dans leurs activités quotidiennes fut nul.

Afin de créer un climat non menaçant pour les participants, on leur a indiqué très clairement le but et les objectifs de cette étude. Le déroulement de l'entrevue nous a permis de développer et de maintenir une relation de confiance, de respecter les normes de réciprocité et de considérer les enjeux éthiques. Étant donné que les répondants ont consacré de leur temps pour participer à cette recherche, en guise de réciprocité on s'est en retour adapté à leur horaire et on leur a aussi proposé de leur envoyer une copie des principaux résultats de la recherche. Au niveau éthique, on a obtenu de chacun des participants un consentement écrit informé et volontaire (Appendice D) et pris les mesures nécessaires pour protéger leur anonymat.

3.6 Les mesures prises pour assurer la scientificité de l'étude

Chaque paradigme de recherche s'appuie sur des critères de scientificité qui reflètent ses prémisses philosophiques et ses caractéristiques méthodologiques. Dans leur exposé sur le sujet,

Lincoln et Guba (1985) soutiennent que chaque paradigme repose sur des prémisses qui lui sont propres, a ses propres positions ontologique, épistémologique et axiologique, sa propre vision de l'être humain, etc. Il s'ensuit, selon ces auteures, que les critères de scientificité définis par un paradigme peuvent ne pas être appropriés pour juger les actions posées sous un autre paradigme. Aussi, proposent-elles de substituer aux critères de scientificité du paradigme quantitatif que sont la validité interne, la validité externe, la fidélité et la neutralité, ceux de crédibilité, de transposition, de fiabilité et de confirmation des résultats.

3.6.1 La crédibilité

Le premier critère de scientificité de la recherche qualitative est celui de la *crédibilité*. D'après Lincoln et Guba (1985), la crédibilité consiste à savoir si les données représentent adéquatement les multiples constructions de la réalité adoptées par les répondants. Il incombe donc au chercheur qualitatif de montrer qu'il a adéquatement représenté ces multiples construits, à savoir que ceux qu'il a découverts, grâce à sa recherche, sont crédibles pour les constructeurs qui sont à l'origine de ces réalités.

Le critère de crédibilité comporte deux facettes ou deux exigences : 1) de mener la recherche de façon telle que la probabilité que les résultats soient considérés comme crédibles par les gens du milieu soit élevée, et 2) de démontrer la crédibilité des résultats en demandant aux sujets (les constructeurs de construits) de les approuver car c'est leur réalité qui est étudiée. Parmi les techniques suggérées par Lincoln et Guba (1985) pour assurer la crédibilité des résultats, celles utilisées dans cette étude sont : 1) la corroboration par les répondants, 2) la triangulation, 3) le compte rendu aux pairs, et 4) l'analyse des discordances.

La corroboration par les répondants touche aux données. La corroboration vise à assurer l'intentionnalité des répondants, à leur permettre de corriger des erreurs de faits, à leur fournir l'occasion de donner volontairement des informations additionnelles qui furent omises, oubliées ou tues la première fois, à engager les répondants face à ce qu'ils ont dit et face à leur acceptation du fait que le chercheur les enregistre de sorte à ce qu'il soit plus difficile plus tard pour eux de crier à la mauvaise interprétation ou à l'erreur de la part du chercheur. Dans cette étude, la corroboration des données fut assurée en leur transmettant la transcription *verbatim* ainsi qu'un résumé de l'entrevue, une liste de questions additionnelles, lorsque nécessaire, et en communiquant par la suite avec certains d'entre eux après qu'ils aient pris connaissance de ces documents.

La triangulation des données vise à obtenir un jugement d'exactitude de données spécifiques. Lincoln et Guba (1985) suggèrent qu'il existe quatre méthodes de triangulation dont deux sont employées dans cette recherche. Ces deux méthodes sont l'usage de répondants agissant comme groupe de corroboration et la consultation de documents d'archives. Ces deux méthodes nous ont permis de mettre en rapport des informations obtenues de diverses sources et de confirmer ou d'infirmer les propos qui sont ressortis des entrevues avec les gestionnaires.

La troisième technique utilisée pour assurer la crédibilité des résultats fut le compte rendu aux pairs. Le compte rendu aux pairs vise plusieurs objectifs. Un premier objectif est de permettre au chercheur de demeurer « honnête », les pairs jouant le rôle de l'avocat du diable. Les biais du chercheur sont sondés, les significations explorées, les biais de l'interprétation clarifiés, le rôle des valeurs mis en évidence. Des questions d'ordre substantif, méthodologique, éthique, etc., sont aussi examinées durant ce processus. Un second objectif visé par l'exposition aux pairs est

de procurer une bonne opportunité pour tester des hypothèses de travail qui peuvent émerger dans l'esprit du chercheur. Dans cette recherche, le rôle de pair fut assumé par des membres du comité de thèse, notamment par son directeur.

Comme dernière technique pour établir la crédibilité, on retient celle de l'analyse des discordances ou des cas négatifs. L'analyse de discordances peut être conçue comme un processus de révision d'hypothèses de travail en rétrospective (Lincoln et Guba, 1985). Un cas discordant est une observation qui infirme l'hypothèse de travail. On estime que la recherche d'explications rivales et le retour fréquent aux données codées ont permis de continuellement affiner l'hypothèse jusqu'à ce qu'elle rende compte de tous les cas connus sans exception.

3.6.2 La transposition

La *transposition* concerne l'application des conclusions d'une étude à d'autres contextes ou sites (Tousignant, 1989). Lincoln et Guba (1985) de même que Marshall et Rossman (1999) considèrent que la transposition des résultats d'une recherche qualitative à d'autres sites peut être problématique. En effet, le chercheur qualitatif évite délibérément de contrôler les conditions de la recherche et se concentre plutôt sur l'enregistrement de la complexité des contextes et des interrelations telles qu'elles surviennent naturellement. Le but du chercheur est de découvrir cette complexité et, parce que le monde réel change, la recherche peut être difficilement dupliquée. Pour établir la transposition, les auteurs précités estiment que le chercheur qualitatif ne peut que formuler des propositions accompagnées d'une riche description du moment et du contexte dans lesquelles elles sont valables. La question de savoir si ces propositions sont valables dans un autre contexte ou encore dans le même contexte mais à un autre moment, est un enjeu dont la résolution dépend de la similarité entre le contexte d'origine et le contexte d'arrivé.

En résumé, il ne relève pas de la tâche du chercheur qualitatif de procurer un index de transposition. Par contre, il relève de sa responsabilité de fournir une description suffisamment détaillée afin de permettre à quelqu'un d'autre, intéressé à transposer, d'en arriver à la conclusion de savoir si la transposition peut être envisageable. À cette fin, le rapport de recherche fournit une description suffisamment détaillée du contexte et du moment, des caractéristiques des répondants, des paramètres théoriques de l'étude et des conditions dans lesquelles se sont déroulés les processus d'innovation de façon à rendre possible les jugements de transposition des résultats de la part des intéressés (Marshall et Rossman, 1999).

3.6.3 La fiabilité

En recherche qualitative, le concept de *fiabilité* se rapporte autant à la qualité du processus d'enregistrement des données qu'au produit de ce processus (Tousignant, 1989). Dans la présente étude, pour assurer la fiabilité du processus et du produit de cette recherche, on utilise des catégories initiales d'analyse en plus d'en développer d'autres à partir des entrevues, ce qui permet de s'assurer que tous les thèmes abordés dans les entrevues sont classifiés. Ensuite, la révision des phrases et des mots clés, ainsi que l'analyse des discordances, assurent que les thèmes n'ont pas été mal codés (Lincoln et Guba, 1985). La fiabilité est donc assurée en codant chaque entrevue au moins une fois et en retournant fréquemment aux entrevues précédemment codées pour garantir le même degré d'attention et de conformité dans le codage au travers des entrevues et dans le temps.

3.6.4 La conformité des résultats

La dernière question habituellement posée pour juger de la valeur d'une recherche est : « Dans quelle mesure les résultats sont neutres? ». Pour répondre à cette question, la recherche

qualitative a adopté le critère d'*objectivité* ou de *conformité*. La confirmation consiste à s'assurer que les résultats obtenus sont factuels et objectifs, qu'ils reflètent la réalité des répondants et n'émergent pas de la subjectivité du chercheur (Tousignant, 1989). Lincoln et Guba (1985) considèrent que la meilleure manière d'établir la conformité des résultats est d'en permettre la vérification, en d'autres mots, de vérifier l'étendue avec laquelle les données et leurs interprétations sont fondées sur les événements observés plutôt que sur les construits personnels du chercheur. À cet effet, les pistes de vérification suivantes sont disponibles pour faciliter toute vérification éventuelle : 1) les données brutes, 2) les produits de l'analyse et de la réduction des données, incluant les sommaires, hypothèses de travail, concepts et intuitions, 3) les produits de la synthèse et de la reconstruction des données, incluant la structure des catégories, les résultats, les conclusions et le rapport final, et 4) les notes relatives au processus de recherche, comprenant les notes méthodologiques, la proposition de recherche, la cédule des entrevues et le guide d'entretien.

Le tableau 3.2 montre le sommaire des critères de scientificité et les techniques correspondantes qui sont utilisées dans cette étude pour établir la confiance que l'on peut avoir à l'endroit des résultats d'une recherche qualitative.

Tableau 3.2

Liste des critères et techniques utilisés pour assurer la scientificité de l'étude

Critères	Techniques
1. Crédibilité	(1) corroboration par les répondants (en cours de route et à la fin); (2) triangulation (sources multiples, deux méthodes de cueillette de données); (3) compte rendu aux pairs; (4) analyse des discordances et recherche d'explications rivales.
2. Transposition	(5) description riche du contexte; (6) paramètres théoriques de l'étude et modalités d'application des modèles.
3. Fiabilité	(7) vérification de fiabilité.
4. Confirmation	(8) vérification de confirmation.

En résumé, ce chapitre a servi à présenter les éléments du cadre méthodologique. On a d'abord expliqué en quoi consiste le paradigme de la recherche qualitative et exposé pourquoi cette démarche de recherche est pertinente à l'atteinte des objectifs de l'étude. Par la suite, on a détaillé chacun des éléments du devis de recherche et terminé ce chapitre avec les mesures prises pour assurer la scientificité de l'étude. Le chapitre qui suit présente les résultats issus de l'application de cette méthodologie de recherche.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans une recherche qualitative, la connaissance et l'appréciation du contexte sont critiques à la compréhension du phénomène sous étude. Guba et Lincoln (1989) suggèrent que le phénomène étudié ne puisse être compris qu'à l'intérieur du contexte dans lequel il se déroule. Ce contexte est décrit dans la section 4.1. Les résultats visant les composantes du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion ainsi que leurs dimensions respectives, sont présentés dans la section 4.2 par pratique et par université. Un tableau sommaire et une figure complètent chaque présentation. Les questions de recherche sont reprises à la section 4.3. Le chapitre se termine par la présentation et l'explication de deux modèles génériques qui illustrent le processus d'innovation tel qu'il ressort des données (section 4.4), suivi d'un modèle global (section 4.5).

4.1 Le contexte de l'étude

Le schéma du cadre conceptuel que l'on propose à la figure 2.5 suggère que le processus d'innovation qui se déroule dans une organisation soit influencé par diverses composantes, représentées notamment par des acteurs internes et externes, des facteurs individuels, organisationnels et environnementaux, ainsi que par les attributs de l'innovation. Ensemble, ces éléments et leurs interrelations forment le cadre réel dans lequel se déroule le processus d'innovation.

Le but général de cette section est de fournir une description des conditions contextuelles dans lesquelles évoluent les universités, en épousant le point de vue des gestionnaires. Ainsi, la sous-section 4.1.1 trace le portait des gestionnaires universitaires selon certaines dimensions. Les

acteurs externes et les moyens qu'ils utilisent pour agir sur le système d'enseignement supérieur sont introduits à la sous-section 4.1.2. Les caractéristiques organisationnelles des universités sont données à la sous-section 4.1.3, alors que les caractéristiques environnementales le sont à la sous-section 4.1.4. Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, seuls les résultats les plus communs sont rapportés. Les situations particulières à une ou deux universités sont prises en compte lors de l'analyse des données dans la mesure où elles affectent les composantes du processus d'innovation.

4.1.1 Les acteurs internes

Considérant que l'on a déjà vu que les gestionnaires forment le groupe le plus passible de prendre la décision d'introduire ou pas une innovation, la description des répondants se limite à ces seuls individus. Parmi les 12 dimensions personnelles énumérées dans la section 2.5.1.1.1, celles retenues pour décrire les gestionnaires sont : 1) la position occupée, 2) la formation académique, 3) la formation complémentaire en gestion, 4) le secteur d'expérience en gestion, 5) la trajectoire de carrière, 6) le niveau de connaissance des nouvelles pratiques de gestion, et 7) les voies de connaissance de ces pratiques. Les informations relatives aux cinq premières dimensions sont présentées dans le tableau 4.1. Celles relatives aux dimensions cinq et six, le sont respectivement dans les tableaux 4.2 et 4.3. Afin de minimiser les risques d'identification des gestionnaires, au lieu de fournir une information factuelle sur chacune de ces dimensions, on a décidé d'utiliser une qualification dichotomique.

Tableau 4.1

Profil des gestionnaires

Position	Formation académique	Trajectoire de carrière	Secteur d'expérience en gestion	Formation complémentaire en gestion
Université A :				
Prés./Membre du CA	Gestion	Externe	Privé/Publique	Oui
Recteur	Gestion	Interne	Privé/Publique	Oui
VRAR	Gestion	Interne	Publique	Oui
VRER	Gestion	Interne	Privé/Publique	Oui
Secrétaire général	Autre	Interne	Publique	Non
Directeur des finances	Gestion	Externe	Privé	Oui
Université B :				
Prés./Membre du CA	Autre	Externe	Privé/Publique	Non
Recteur	Autre	Interne	Publique	Non
VRAR no. 1	Gestion	Interne	Privé/Publique	Oui
VRAR no. 2	Gestion	Interne	Publique	Oui
VRER	Autre	Externe	Publique	Non
Directeur des finances	Gestion	Externe	Privé	Oui
Université C :				
Prés./Membre du CA	Gestion	Externe	Privé/Publique	Oui
Recteur	Gestion	Interne	Privé/Publique	Oui
VRAR	Gestion	Interne	Privé	Oui
VRER	Autre	Interne	Publique	Non
Secrétaire général	Autre	Externe	Publique	Non
Directeur des finances	Gestion	Interne	Privé	Oui
Doyen gestion académique	Autre	Externe	Publique	Non
Université D :				
Prés./Membre du CA	Gestion	Externe	Privé/Publique	Oui
VRAR	Gestion	Interne	Privé/Publique	Non
Secrétaire général	Autre	Interne	Publique	Non
Directeur des finances	Gestion	Externe	Privé	Oui
Doyen gestion académique	Autre	Interne	Publique	Non

Outre la position occupée par les gestionnaires, la première question d'ordre biographique concerne leur domaine de formation académique. Pour qualifier la formation des répondants, on utilise les termes « gestion » et « autre ». Le qualificatif « gestion », est attribué aux répondants dont le grade universitaire se situe dans la discipline générale de l'administration, ce qui inclut la finance, la gestion des ressources humaines, l'administration scolaire, hospitalière ou autre, et la comptabilité. Les autres types de formation académique que l'on a rencontrés furent regroupés sous la catégorie « autre ». Ces autres formations se situent dans les disciplines suivantes : économie, histoire, chimie, éducation, littérature, bio-chimie et mathématiques. À la lecture du

tableau 4.1, on voit que dans l'ensemble, 62,5 % (15/24) des gestionnaires ont une formation académique en gestion, ce pourcentage variant entre 50,0 % pour l'établissement B (3/6) et 83,3 % (5/6) pour l'établissement A. Il est intéressant de noter qu'à l'exception d'un seul, trois des présidents/membres du conseil d'administration ont une formation en gestion, de même que deux recteurs sur trois. Tel qu'il fallait s'y attendre, la formation des trois secrétaires généraux se situe dans un domaine autre que la gestion. Du côté administratif de l'université, tous les VRAR et les directeurs des finances ont une formation en gestion. Par contre, du côté académique, on ne compte qu'un seul VRER sur trois à avoir une formation en gestion et aucun des deux doyens de la gestion académique.

La deuxième information personnelle que l'on a colligée concerne la trajectoire de carrière des gestionnaires. On considère un gestionnaire comme issu de l'interne dans l'un ou l'autre des deux cas suivants : 1) s'il occupait un autre poste à l'intérieur de l'université, ou 2) s'il occupe le même poste de gestion depuis plusieurs années[31]. Le terme « externe » implique qu'avant d'occuper son poste actuel, le répondant travaillait pour une autre organisation, soit une autre université, soit une organisation d'un autre secteur d'activité. Pour qualifier l'origine des gestionnaires, on leur demandait quel poste ils occupaient auparavant. Si on exclut de la discussion les présidents/membres du conseil d'administration qui nécessairement sont des gens représentant le milieu socio-économique, donc issus et travaillant à l'externe, on constate au tableau 4.1 que 70,0 % (14/20) des gestionnaires sont issus des rangs de leur propre université, les pourcentages variant entre 60,0 % et 80,0 %. Parmi les 14 gestionnaires originaires des rangs de leur propre université, un seul (le VRAR no.1 de l'établissement B) a au préalable occupé un poste du côté administratif. Tous les autres gestionnaires sont issus du côté académique, ayant

[31] Pour les répondants de cette catégorie, la moyenne d'années dans le même poste s'établit à 10 ans.

antérieurement occupé l'un ou plusieurs des postes suivants : professeur, directeur de département ou de module, directeur de programme et/ou doyen des études et de la recherche.

Une autre dimension que l'on a jugée importante de connaître à cause de sa complémentarité avec la notion de trajectoire de carrière des gestionnaires, est celle du « Secteur d'expérience en gestion ». Cette dimension vise à savoir si les gestionnaires actuels ont acquis une expérience en gestion avant ou durant leur présent mandat dans un secteur d'activité autre que celui de l'enseignement supérieur. Les termes « publique » et « privé » sont utilisés pour qualifier cette expérience. Est considérée comme expérience publique le fait, par exemple, de siéger ou d'avoir siégé sur le conseil d'administration d'un collège, d'un hôpital ou de tout autre organisme sans but lucratif ou encore d'avoir occupé un emploi antérieur dans un tel type d'organisme. À l'opposé, est considérée comme expérience acquise dans le secteur « privé » le fait de siéger ou d'avoir siégé sur le conseil d'administration d'une organisation à but lucratif, d'une chambre de commerce ou d'avoir occupé un emploi antérieur dans un tel type d'entreprise. Étant donné que les nouvelles pratiques de gestion sont issues du secteur privé et que leur utilisation est plus répandue dans ce secteur, notre prétention est que le gestionnaire universitaire qui a une certaine expérience avec ce secteur est plus passible d'en connaître l'existence et même de les avoir vues à l'œuvre. Relativement à cette autre dimension personnelle, le tableau 4.1 indique que 41,7 % (10/24) des gestionnaires n'ont acquis aucune expérience de gestion dans le secteur privé, alors que 37,5 % (9/24) d'entre eux ont de l'expérience en gestion dans ces deux secteurs d'activité.

Une cinquième dimension individuelle que nous avons examinée, est celle de la « Formation complémentaire en gestion », parce qu'elle complète la description de la formation des gestionnaires. L'objectif de cette dimension est de savoir si les gestionnaires ont, oui ou non,

suivi une formation d'appoint en gestion et, si oui, dans quel domaine de la gestion. Les informations du tableau 4.1 indiquent que 58,3 % (14/24) des gestionnaires affirment avoir suivi une formation complémentaire en gestion, les secteurs les plus fréquemment cités concernent les aspects liés à la gestion des ressources humaines, des relations de travail et de la gestion de conflits. L'autre fait marquant est qu'aucun des gestionnaires dont la formation académique se situe dans un domaine « Autre » n'a suivi de formation complémentaire en gestion.

Dans le but de connaître le degré de connaissance qu'ont les gestionnaires de ces nouvelles pratiques de gestion, on leur a demandé de qualifier verbalement ce degré par un chiffre sur une échelle de 1 à 5, où le chiffre 1[32] représente un faible degré de connaissance et le chiffre 5 un niveau de connaissance jugé opérationnel. Le tableau 4.2 offre une vue d'ensemble de ce degré de connaissance par gestionnaire, pratique et établissement. Même si nous considérons qu'il ne nous appartient pas de porter un jugement de valeur sur les résultats, quelques remarques s'imposent à leur sujet. Premièrement, plusieurs gestionnaires se sont contentés d'indiquer leur degré de connaissance pour l'ensemble des pratiques plutôt qu'individuellement. Dans ce cas, on attribuait le même score sur chacune des pratiques. Deuxièmement, certains ont préféré répondre par l'emploi de qualificatifs comme « peu », « bien » ou « très bien ». La position alors prise fut de traduire respectivement ces qualificatifs par les scores de 1,5, 2,5 et 3,5. Les autres scores sont ceux fournis par les répondants.

[32] On a préféré utiliser les chiffres de 1 à 5 plutôt que de 0 à 5 par égard pour les répondants.

Tableau 4.2

Degré de connaissance des gestionnaires des nouvelles pratiques de gestion

	CPA	GPA	RP	GIQ	IP	TBÉ	AC	Imp.	Moy.
Université A									
Prés./Membre du CA	3,5	3,5	3,5	4,0	3,5	3,5	4,0	3,5	**3,6**
Recteur	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	**2,5**
VRAR	2,5	2,0	4,0	2,0	4,0	3,0	2,0	4,0	**2,7**
VRER	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	**3,0**
Secrétaire général	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	**1,0**
Directeur des finances	4,0	3,0	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	**3,5**
Score moyen	**2,8**	**2,5**	**2,9**	**2,8**	**2,9**	**2,8**	**2,7**	**2,9**	**2,7**
Université B									
Prés./Membre du CA	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	**1,5**
Recteur	2,0	1,0	3,0	1,0	4,0	2,0	1,5	1,5	**2,0**
VRAR	5,0	5,0	5,0	3,0	5,0	5,0	5,0	5,0	**4,8**
VRAR	2,0	2,0	3,0	1,5	3,0	1,5	1,5	2,0	**2,0**
VRER	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	**1,0**
Directeur des finances	4,0	4,0	4,0	1,0	4,0	4,0	4,0	4,0	**3,6**
Score moyen	**2,6**	**2,4**	**2,9**	**1,5**	**3,1**	**2,5**	**2,4**	**2,5**	**2,5**
Université C									
Prés./Membre du CA	1,0	1,0	2,0	1,0	3,0	1,0	3,0	4,0	**2,0**
Recteur	4,0	4,0	4,0	4,0	4,5	4,0	2,0	3,0	**3,9**
VRAR no. 1	2,5	2,5	4,0	2,0	4,0	3,0	3,0	3,0	**3,0**
VRER no.2	1,0	2,0	2,5	2,0	4,0	1,0	2,0	1,0	**1,7**
Secrétaire général	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	**1,4**
Directeur des finances	3,0	3,0	5,0	1,0	3,0	4,0	5,0	2,0	**3,3**
Doyen gestion académique	2,0	2,0	4,0	4,0	5,0	4,0	2,0	1,0	**3,0**
Score moyen	**2,0**	**2,0**	**3,4**	**2,1**	**3,6**	**2,6**	**2,6**	**2,3**	**2,6**
Université D									
Prés./Membre du CA	3,5	3,5	2,0	4,5	4,5	1,0	5,0	4,5	**3,6**
VRAR	1,5	3,0	4,5	5,0	4,0	2,5	1,0	3,5	**3,2**
Secrétaire général	3,0	2,0	3,0	1,0	4,0	2,5	3,0	2,0	**2,3**
Directeur des finances	5,0	3,0	4,0	2,0	3,0	3,0	4,0	5,0	**3,6**
Doyen gestion académique	2,0	2,0	4,0	1,0	4,0	1,0	3,0	2,0	**2,4**
Score moyen	**3,0**	**2,7**	**3,5**	**2,7**	**3,9**	**2,0**	**3,2**	**3,4**	**3,0**
Score total moyen	**2,6**	**2,4**	**3,2**	**2,3**	**3,4**	**2,5**	**2,7**	**2,7**	**2,7**

Au niveau des pratiques individuelles, la dernière ligne du tableau 4.2, obtenue en additionnant les scores moyens de chaque université et en divisant par quatre, indique que la RP (3,2) et les IP (3,4) présentent les deux scores moyens totaux les plus élevés. Cela est attribuable en grande partie au fait que ces deux pratiques furent respectivement imposées par le MEQ et l'UQSS. Si les gestionnaires affirment en avoir un degré de connaissance plus élevé, c'est probablement

parce qu'ils furent plus exposés à ces deux pratiques.

Si on examine le tableau 4.2 sous l'angle des gestionnaires individuels, on constate qu'il y en a au moins un par établissement dont le score moyen total (dernière colonne du tableau) se situe près de 4,0 ou lui est supérieur, ce qui est significatif d'un savoir opérationnel de ces pratiques. De même, chaque établissement compte au moins un gestionnaire qui n'a à peu près jamais entendu parler de plusieurs de ces pratiques, tels qu'en témoignent les nombreux scores de 1,0 et de 2,0 que l'on retrouve dans ce tableau. Quant au reste des gestionnaires, leur niveau de savoir semble être plutôt théorique, si on se fie au fait que leur score moyen sur l'ensemble de ces pratiques se situe entre 2,0 et 3,0 (dernière colonne du tableau 4.2).

Du point de vue des établissements, on remarque qu'ils obtiennent des scores moyens, autant pour chacune des pratiques qu'au total, relativement comparables. Il est donc possible de dire que leurs gestionnaires, comme groupe, ont un degré semblable de connaissance de ces pratiques sans que ce degré soit nécessairement très élevé.

On a aussi demandé aux gestionnaires par quelles voies ils avaient globalement pris connaissance des nouvelles pratiques de gestion, considérant que cette information viendrait appuyer celle se rapportant au « degré de connaissance ». Les résultats sont présentés au tableau 4.3, dans lequel les voies d'apprentissage sont signalées par le signe (✓). Une case blanche indique que cette voie ne fut pas une source de connaissance pour le gestionnaire.

Tableau 4.3

Voies de connaissance des gestionnaires des nouvelles pratiques de gestion

	Formation maison	Cours crédités	Séminaires, Colloques	Journaux professionnels	Réseaux d'affaires	Expérience personnelle	Total
Université A							
Prés./Membre CA			✓	✓	✓	✓	**4**
Recteur					✓	✓	**2**
VRAR	✓		✓	✓			**3**
VRER		✓	✓	✓	✓	✓	**5**
Secrétaire général							**0**
Dir. finances			✓		✓	✓	**3**
Total	**1**	**1**	**4**	**3**	**4**	**4**	**17**
Université B							
Prés./Membre CA					✓		**1**
Recteur				✓	✓	✓	**3**
VRAR no. 1		✓				✓	**2**
VRAR no.2					✓	✓	**2**
Dir. finances			✓	✓		✓	**3**
VRER							**0**
Total	**0**	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**	**11**
Université C							
Prés./Membre CA				✓	✓		**2**
Recteur					✓	✓	**2**
VRAR			✓	✓	✓	✓	**4**
VRER	✓				✓	✓	**3**
Secrétaire général							**0**
Dir. finances		✓	✓	✓			**3**
Doyen gest. acad.			✓		✓	✓	**3**
Total	**1**	**1**	**3**	**3**	**5**	**4**	**17**
Université D							
Prés./Membre CA	✓	✓					**2**
VRAR			✓	✓		✓	**3**
Secrétaire général							**0**
Dir. finances			✓			✓	**2**
Doyen gest. acad.	✓			✓		✓	**3**
Total	**2**	**1**	**2**	**2**	**0**	**3**	**10**
Grand total	**4**	**4**	**10**	**10**	**12**	**15**	

Les voies de connaissance les plus populaires signalées par les gestionnaires sont, dans l'ordre, l'expérience personnelle, les réseaux d'affaires, les journaux professionnels, les séminaires et colloques, quatre sources externes de prise de conscience. Comme cette question portait sur les pratiques prises dans leur ensemble, il est possible que l'expérience personnelle soit surtout reliée aux IP et à la RP à cause de l'imposition de ces pratiques par le MEQ et l'UQSS. Pour ce

qui est des réseaux d'affaires, l'importance de cette source d'information semble reliée à deux faits. Premièrement, tous ces gestionnaires font partie, entre autres, de comités réseau créés par l'UQSS, ces comités pouvant servir de tribune d'échange. Deuxièmement, la très grande majorité d'entre eux sont membres ou ont déjà été membres de conseils d'administration d'organisations privées ou publiques (tableau 4.2), ces conseils étant aussi des lieux d'échange. Quant aux journaux professionnels, cette voie s'explique probablement par le fait que 61,1 % d'entre eux ont une formation en gestion (tableau 4.2) et qu'il est raisonnable de croire qu'ils maintiennent leurs connaissances à jour par la lecture de tels journaux. Un autre fait marquant est que seulement quatre d'entre eux ont suivi des cours crédités de niveau universitaire sur certaines de ces nouvelles pratiques de gestion. Au niveau individuel, on voit que les gestionnaires puisent leurs informations à plusieurs sources, le nombre variant entre 2 et 5, exception faite des personnes occupant le poste de secrétaire général.

4.1.2 Les acteurs externes

Dans la présente section, on va voir de quelle manière chacun des groupes d'acteurs externes influence réellement les conditions d'opérations des universités de l'étude et sur quels éléments précis des opérations universitaires porte cette influence.

4.1.2.1 Les pouvoirs publics

Les acteurs du groupe des pouvoirs publics dont les faits et gestes ont une conséquence sur les conditions d'opération des universités, sont le gouvernement provincial et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) d'une part, et le gouvernement fédéral ainsi que les organismes subventionnaires, d'autre part.

Les gestionnaires sont d'avis que les années successives de restrictions budgétaires[33] imposées par le gouvernement du Québec, soit de 1995-1996 à 1999-2000, sont la cause principale du déficit cumulé que leur établissement affiche présentement. Le second impact du gouvernement provincial sur les conditions d'opération des universités résulte de sa politique de développement régional[34]. Des gestionnaires des universités A, C et D ont exprimé l'opinion que le fait de ne pas allouer aux régions leur juste part du budget consacré à cette fin, a pour conséquence que le développement régional prend du recul par rapport à celui des zones urbaines. Or, d'après ces gestionnaires, la survie à long terme de leur université passe par le développement régional, car une région forte assure l'emploi, la croissance démographique et la rétention des jeunes. Ils expliquent que l'application de cette politique provinciale a un effet sur le bassin total d'étudiants et la rétention des étudiants dans la région. La dernière dimension du gouvernement du Québec concerne ses choix sociaux. Les gestionnaires avancent que les choix sociaux du gouvernement ont un effet sur la situation financière des universités.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation fait sentir sa présence par l'entremise de sa formule de financement, ses contrats de performance et sa politique de développement académique. La formule de financement agit directement sur les opérations universitaires par l'entremise de ses paramètres. Ceux qui furent les plus soulignés sont la subvention par étudiant et l'enveloppe devant compenser pour la petite taille, l'éloignement et la couverture du territoire. Le fait de financer à 100p. 100 les nouvelles clientèles, a ouvert la porte à une vive concurrence de la part des grandes universités urbaines pour la clientèle étudiante. Comme une partie de la subvention de fonctionnement dépend du nombre d'étudiants, toute baisse de clientèle chez les universités

---

[33] Ministère de l'Éducation du Québec. Règles budgétaires et calculs des subventions de fonctionnement aux universités québécoises pour l'année universitaire 1995-1996 à l'année universitaire 2002-2003. Québec (Qc).

[34] Le développement régional relève du Ministère du Développement économique et régional.

de l'étude affecte directement leur situation financière. De plus, une réduction de leur taille met en péril l'offre de programmes déjà moins bien dotés en nombre d'étudiants. Pour ce qui est de l'enveloppe destinée à couvrir les coûts additionnels qu'entraînent les distances à parcourir, la grandeur du territoire à couvrir et le fait d'être de petite taille, les gestionnaires estiment insuffisant le montant total de cette enveloppe. Ce manque à gagner affecte directement leur situation financière.

Le second mécanisme d'action avec lequel s'exprime le MEQ, est le contrat de performance qu'il signe avec chaque établissement individuel. Ce contrat a suscité plus de réactions négatives que positives. Parmi les réactions négatives, on relève le fait que des sommes soient retenues si les universités n'atteignent pas les objectifs fixés, ce qui a un effet direct sur leur situation financière. Le deuxième sentiment négatif est que les universités se sentent plus surveillées, le contrat de performance avec ses indicateurs étant perçu comme un outil additionnel de contrôle. Troisièmement, dans les objectifs fixés aux universités pour atteindre l'équilibre budgétaire, il y a celui du gel et même, dans certains cas, de la réduction du nombre de professeurs. Or cette mesure ne fut pas également exigée de toutes les universités du Québec, plaçant ainsi les grandes universités en position favorable pour faire du recrutement de professeurs, alors que celles de l'étude devaient se soumettre à des mesures plus restrictives à cet égard. La réduction du corps professoral a une incidence directe sur les activités d'enseignement et de recherche. Un dernier aspect du contrat de performance à avoir eu un effet négatif sur les universités, est l'intention avouée du MEQ que le réinvestissement de 800 $ M n'ait pas pour but de combler les déficits cumulés, à charge pour les universités québécoises de le faire selon leurs propres moyens. Cette intention gouvernementale semble avoir passablement diminué chez les gestionnaires tout espoir du juste retour normal des choses et confirmé en quelque sorte le caractère de permanence du

changement en matière de financement.

Deux nouvelles[35] dimensions des pouvoirs publics sont ressorties des entrevues. La première est le pouvoir du MEQ de statuer sur la programmation des universités. Ce qui fut exprimé à ce sujet est que le Ministère n'exerce pas ses prérogatives en cette matière de manière équitable entre toutes les universités québécoises et ce, de deux manières : d'une part, il ne permet plus aux universités d'offrir des programmes à forte concentration de clientèle étudiante comme la Maîtrise en administration des affaires (MBA) et, d'autre part, il n'assure pas toujours aux universités en région l'exclusivité de certains programmes en lien avec leurs créneaux d'excellence. L'exercice de ce pouvoir ministériel a un impact sur trois aspects intimement liés de l'activité universitaire : 1) l'offre de programmes, 2) le nombre d'étudiants, et 3) la situation financière. La deuxième dimension, singulière celle-là au réseau de l'Université du Québec, est le fait que le MEQ ait changé son mode d'attribution des fonds aux constituantes du réseau. Depuis l'année académique 2000, il a décidé de transiger directement avec elles à titre d'entités autonomes, plutôt que de donner la totalité de la subvention à l'UQ, à charge par la suite pour l'UQ de répartir ce montant entre ses constituantes selon ses propres modalités et priorités. La principale conséquence pour les universités de l'étude est ce sentiment que le siège social de l'UQ (UQSS) perd un des principaux outils qu'il avait pour exercer des pressions de conformité auprès de ses constituantes.

De son côté, l'influence du gouvernement fédéral sur les activités universitaires se manifeste par l'entremise de ses organismes subventionnaires de recherche et par sa politique d'octroi de

---

[35] Le qualificatif « nouvelles » est utilisé pour désigner les éléments non prévus initialement lors de l'établissement du cadre conceptuel.

chaires de recherche. Les exigences des organismes subventionnaires à l'effet que les projets de recherche s'effectuent de plus en plus en équipes interuniversitaires représente pour les gestionnaires une source d'influence externe qui affecte la rétention de leurs meilleurs professeurs-chercheurs. Le danger qui guette alors les universités régionales est que ce type de requête constitue une occasion de plus pour les grandes universités de solliciter leurs professeurs. Deuxièmement, les avis exprimés traduisent l'idée que les organismes subventionnaires n'attribuent pas aux universités régionales tous les montants de recherche qu'elles devraient normalement obtenir, surtout dans les créneaux d'excellence qu'elles se sont donnés, à cause de l'existence d'un biais en faveur des grandes universités ou à cause d'autres considérations politiques. Ces considérations limitent donc les montants que les universités régionales peuvent obtenir de cette source externe de financement, ce qui affecte le nombre et l'ampleur des activités de recherche. Une troisième aire d'intervention des organismes subventionnaires, est l'influence qu'ils ont sur les orientations de recherche des universités. Par leurs politiques d'octroi de subventions, ces organismes déterminent en quelque sorte dans quels domaines doivent œuvrer les universités. En dernier lieu, le gouvernement fédéral agit sur les activités de recherche des universités par l'octroi de ses chaires de recherche. Les universités en région estiment obtenir moins que leur juste part de ces chaires. Il s'ensuit qu'elles perdent plusieurs de leurs meilleurs professeurs-chercheurs au profit des universités urbaines qui n'hésitent pas à se servir de ces chaires pour attirer ces professeurs dans leurs rangs.

En somme, les pouvoirs publics disposent de plusieurs outils pour agir sur les conditions d'opération des universités. Les conditions qui sont affectées par ces actions se rapportent toutes à des caractéristiques organisationnelles. Parmi ces caractéristiques, les plus touchées sont : 1) la taille, 2) la situation financière, 3) la gestion, 4) le corps professoral, 5) la recherche, et 6)

l'enseignement.

4.1.2.2 Les organismes externes

Les seuls organismes externes mentionnés par les gestionnaires dont les actions ont un impact sur leurs opérations, sont les Ordres professionnels et le siège social de l'Université du Québec. La mention de ce dernier organisme s'explique par le simple fait que les universités de l'étude sont des constituantes de l'UQ.

Les Ordres professionnels de comptables, de psychologues et autres Ordres semblables fixent de plus en plus aux universités des exigences en matière de contenu et de durée de la formation requise. Les gestionnaires perçoivent que ces exigences ont principalement un effet sur la fonction enseignement.

L'UQSS fait sentir son influence de deux manières. La première est de type structurel. Ayant mis sur pied divers comités réseau pour favoriser les échanges et la prise de décision sur des points d'intérêt commun, cette instance contraint en quelque sorte ses constituantes à maintenir les postes pour lesquels il existe des comités afin d'assurer leur représentation. Ceci a pour effet d'alourdir inutilement la structure des universités ou, à l'opposé, d'empêcher de l'alléger. L'UQSS fait aussi sentir son autorité au niveau du système d'information de gestion en imposant à ses constituantes des exigences communes relativement à la transmission d'informations touchant la clientèle étudiante et à la situation financière.

Les autres organismes externes tels que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) ne sont pas vus

par les gestionnaires comme ayant ce potentiel de modifier leurs conditions d'opération de quelque manière que ce soit.

En résumé, l'effet de ces deux autres groupes d'acteurs externes se manifeste sur : 1) les activités d'enseignement, 2) la structure, et 3) le système d'information de gestion.

4.1.2.3 Les grandes universités

Les gestionnaires des quatre établissements sont unanimes pour dire que les grandes universités urbaines constituent leur principale source de concurrence. Les dimensions qu'ils ont utilisées pour qualifier cette source de concurrence sont : 1) les objets de la concurrence, 2) les moyens utilisés par les grandes universités, 3) les conséquences de la concurrence sur leurs opérations, et 4) les limites qu'ils ont pour affronter la concurrence.

La concurrence issue des grandes universités urbaines porte sur deux objets précis : les professeurs et les étudiants. Ces universités cherchent de plus en plus à s'attirer les professeurs-chercheurs de haut calibre des universités régionales qui ont su se tailler une réputation enviable dans leur domaine de recherche respectif. Les principaux moyens qu'elles utilisent à cette fin sont l'offre de conditions salariales plus avantageuses et d'un meilleur soutien institutionnel en termes de laboratoires, d'équipements et d'équipes de recherche, de subventions internes de recherche et de dégagements d'enseignement. À ces moyens classiques s'ajoute l'occasion que peuvent offrir les grandes universités aux professeurs de poursuivre leurs travaux de recherche sous le couvert des chaires de recherche du gouvernement fédéral.

Le second objet de concurrence de la part des universités urbaines, est la clientèle étudiante. Ces universités s'attirent les étudiants des régions par trois moyens : 1) le recrutement étudiant en allant directement dans la région, plutôt que par l'envoi postal d'informations comme cela se faisait auparavant, 2) l'offre de bourses d'études alléchantes, particulièrement aux étudiants de 2e et de 3e cycle, et 3) la dispense de programmes d'études dans la région. Dans une moindre mesure, l'idée que les grandes universités offrent maintenant des cours par l'entremise de leur site web, est aussi vue comme une menace. De l'opinion des gestionnaires, c'est surtout depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle formule de financement que les grandes universités font tant d'efforts pour s'attirer la clientèle étudiante.

La dernière dimension de la concurrence que l'on présente se rapporte aux limites qu'éprouvent les universités régionales pour y faire face. Parmi les limites touchant le recrutement et la rétention des professeurs, on retient : 1) leur manque de moyens financiers pour leur offrir des conditions générales de travail plus concurrentielles, et 2) leur nombre limité de chaires de recherche. En ce qui concerne les limites se ramenant au recrutement et à la rétention d'étudiants, on retrouve : 1) le manque de moyens financiers pour leur offrir des bourses intéressantes, et 2) le fait de ne pas offrir une variété suffisante de programmes.

L'exposé précédent permet de voir que la concurrence exercée par les grandes universités n'est pas un phénomène qui agit seul. Plutôt, il est alimenté par les agissements des acteurs de la catégorie des pouvoirs publics, en l'occurrence la formule de financement du gouvernement provincial et l'octroi de chaires de recherche du gouvernement fédéral.

4.1.3 Les caractéristiques organisationnelles

Pour décrire leur université, les gestionnaires ont référé aux caractéristiques organisationnelles suivantes : 1) la taille, 2) la situation financière, 3) l'enseignement, 4) la recherche, 5) la structure, et 6) les relations avec le milieu. En vue de mieux apprécier les réponses des gestionnaires, on a décidé de dresser un tableau qui décrit les universités sur quelques-unes de ces caractéristiques. Les statistiques[36] du tableau 4.4 sont pour l'année académique 2000-2001, à l'exception de celle portant sur le déficit cumulé qui reflète la situation au 31 mai 2002. En vue de réduire les risques d'identification des universités de l'étude, on a décidé de les présenter à partir de statistiques moyennes représentant l'ensemble des quatre établissements plutôt qu'à partir de données factuelles par établissement. De plus, pour mieux peser les différences qui existent entre les universités de l'étude, que l'on identifie dans cette recherche comme des « universités régionales », en référence à leur situation géographique, et une « université métropolitaine », on fournit au tableau 4.4 les statistiques correspondantes de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle aussi membre du réseau de l'UQ. Le rôle que l'on fait jouer ici à l'UQAM est simplement d'être l'établissement représentant les « grandes universités ».

[36] Université du Québec. 2000. *L'Université du Québec en quelques chiffres : 2000-2001.* Québec (Qc.).

Tableau 4.4

Portrait des établissements universitaires sur quelques caractéristiques

	Données moyennes des quatre universités	Données de l'UQAM
Taille :		
Nombre d'inscriptions	5 771	37 768
Nombre de personnel enseignant régulier	196	945
Nombre de personnel de direction	23	98
Nombre de personnel de soutien	226	1 172
Total du personnel de direction et de soutien	249	1 270
Nombre de chargés de cours	300	1 426
Ratio chargés de cours/professeurs	1,53	1,51
Situation financière :		
Revenus	42 621 000 $	233 810 000 $
Dépenses	45 223 000 $	239 339 000 $
Excédent des dépenses sur les revenus	(2 602 000) $	(5 529 000) $
Déficit cumulé (au 31 mai 2002)	(11 471 000) $	(13 611 000) $
Enseignement :		
Inscriptions - programmes de 1er cycle	86,0 %	85,8 %
Inscriptions - programmes de cycles supérieurs	14,0 %	14,2 %
Inscriptions par secteurs disciplinaires :		
- Sciences humaines	37,0 %	30,8 %
- Sciences de l'administration	26,6 %	31,5 %
- Sciences pures et appliquées	10,4 %	12,4 %
- Sciences de la santé	8,3 %	-
- Autres secteurs disciplinaires	17,7 %	25,3 %
Recherche :		
Nombre d'octrois	242	1 412
Valeur totale des octrois	7 687 000 $	34 105 000 $
Sources de fonds :		
- Organismes subventionnaires	37,0 %	37,0 %
- Contrats et commandites	35,0 %	35,0 %
- Autres subventions	28,0 %	28,0 %

4.1.3.1 La taille

Les gestionnaires reconnaissent que leur établissement est de petite taille ou de taille modeste, qu'ils définissent en se référant habituellement au nombre d'étudiants et au nombre de professeurs réguliers. Moins souvent expriment-ils la taille en nombre de personnel cadre et de soutien. À cet égard, les statistiques du tableau 4.4 indiquent que les universités de l'étude comptent, en moyenne, 5 771 étudiants inscrits, soit 6,5 fois moins qu'à l'UQAM. Les activités d'enseignement sont assurées par un corps professoral 4,8 fois moins nombreux. Mises en relation, ces deux dernières statistiques laissent entrevoir que la taille des groupes-cours est plus

petite dans les quatre universités qu'à l'UQAM. Pour assurer la direction et le soutien, les quatre universités comptent sur 249 personnes par rapport à 1 270 pour l'UQAM, soit 5,1 fois moins. Là où les quatre universités se comparent favorablement à l'UQAM, c'est sur leur ratio de chargés de cours : 1,53 versus 1,51.

Outre l'effet restrictif qu'a la petite taille sur l'offre globale de programmes aux trois cycles d'études et sur la situation financière, les gestionnaires perçoivent un avantage académique d'être de petite taille, à savoir que les groupes-cours sont petits. Cet avantage s'exprime essentiellement par l'existence de relations de plus grande proximité entre les étudiants et les professeurs.

La taille a aussi des effets sur d'autres caractéristiques organisationnelles telles le climat de travail, la gestion et la relève managériale. L'impact sur le climat se traduit par de meilleures relations inter et intra-personnelles entre les divers groupes de personnels. Le nombre restreint de gestionnaires offre l'avantage de faciliter la prise de décision et la planification des activités. Du côté du personnel cadre et de soutien, il n'est pas rare de trouver une seule personne par poste, ce qui, du point de vue des cadres supérieurs, n'assure pas la marge de manœuvre pour entreprendre des projets et en faire le suivi. Les cadres intermédiaires qui ont abordé le sujet de la taille l'on fait en soulignant les faibles possibilités de mobilité interne et de perspectives d'avancement.

4.1.3.2 La situation financière

Le fait important qui ressort du tableau 4.4 relativement à la situation financière des universités, est qu'avec des « Revenus » 5,5 fois moins élevés qu'une grande université comme l'UQAM,

elles ont, en moyenne, un « Déficit cumulé » qui se situe à 11 471 000 $, soit à un niveau légèrement inférieur à cette grande université qui s'établit à 13 611 000 $.

Les deux dimensions utilisées par les gestionnaires pour décrire leur situation financière sont les causes et les conséquences. Une analyse plus détaillée permet de diviser les causes en deux catégories : externes et internes. Quant aux conséquences, elles touchent plusieurs aspects des opérations.

La très grande majorité des gestionnaires attribuent l'existence du déficit cumulé de leur établissement principalement à des causes externes. Parmi ces causes, la baisse de la clientèle étudiante et les restrictions budgétaires gouvernementales antérieures sont les plus souvent mentionnées. Seuls les directeurs des finances attribuent les difficultés financières à une cause interne, soit l'offre et le maintien de programmes d'études peu fournis en nombre d'étudiants.

Le manque de ressources financières a plusieurs conséquences sur les opérations des universités. D'abord, cela les oblige à contracter de nouveaux emprunts sur une base quasi annuelle, ce qui se traduit par des charges d'intérêts de plus en plus élevées. Ensuite, les universités se voient dans l'obligation éventuelle de créer des réserves en vue de réduire leur déficit cumulé à zéro, conformément aux exigences du contrat de performance. À leur tour, ces deux mesures financières exercent des pressions sur la disponibilité des fonds pour la conduite des opérations courantes et assurer le développement. Il s'ensuit qu'il reste moins d'argent pour combler les postes dans les différents corps d'emploi laissés vacants par les départs à la retraite, offrir des conditions avantageuses pour recruter et garder des étudiants et des professeurs, et assurer le développement général de l'université.

4.1.3.3 L'enseignement

Les statistiques relatives à la fonction enseignement du tableau 4.4 indiquent que les universités de l'étude sont des établissements dont les programmes sont surtout centrés sur la formation de 1er cycle. Là où elles diffèrent de l'UQAM, c'est au niveau des inscriptions par secteur disciplinaire, leurs étudiants étant principalement inscrits dans les deux secteurs traditionnels des sciences humaines (37,0 %) et des sciences de l'administration (26,6 %).

4.1.3.4 La recherche

Au niveau des indicateurs de la recherche, elles sont respectivement 5,8 et 4,4 fois plus petites que l'UQAM sur les indicateurs « Nombre d'octrois » et « Valeur totale des octrois ». Le fait que leur corps professoral soit 4,8 fois moindre et que le nombre d'octrois de recherche soit 5,8 fois moindre, indique que les professeurs des quatre universités entreprennent proportionnellement un nombre inférieur de projets de recherche que ceux de l'UQAM.

4.1.3.5 La structure

Les caractéristiques structurelles des universités de l'étude sont tirées des organigrammes de chaque établissement. La structure organisationnelle compte trois paliers supérieurs chapeautant toutes les activités des universités : 1) le conseil d'administration, 2) le recteur, et 3) les vice-recteurs et le secrétaire général qui sont habituellement présentés sur un pied d'égalité. Les principaux comités de gouvernance de ces universités sont : 1) le comité exécutif, 2) le comité de régie interne, 3) la commission des études de 1er cycle (avec souvent une sous-commission), et 4) la commission des études supérieures et de la recherche. Au niveau individuel, le secrétaire général s'occupe habituellement de toutes les affaires juridiques de l'université. Le vice-recteur à l'administration et aux ressources assume généralement la responsabilité des services de

soutien suivants : 1) finances, 2) bibliothèque, 3) terrains, bâtiments et équipement, 4) personnel, 5) informatique et audiovisuel, et 6) service aux étudiants. Le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche est communément responsable de toutes les activités d'enseignement, de recherche, de promotion des programmes et des études institutionnelles. Pour l'assister dans ses fonctions, il compte sur l'appui d'un doyen des études de 1er cycle, de qui relèvent tous les modules, un doyen des études supérieures et de la recherche, de qui relèvent tous les programmes de 2^{e} et de 3^{e} cycle en plus des activités de recherche, d'un Bureau du registraire et d'un Bureau de la gestion académique, ce dernier se voyant confié la responsabilité des départements. Au lieu d'avoir des facultés, ces universités ont ce que les gestionnaires appellent la double structure département-module.

4.1.3.6 Les relations avec le milieu

Une dimension nouvelle de la composante « caractéristiques organisationnelles » à émerger des entrevues, est la relation qu'entretiennent ces universités avec leur région respective. Les gestionnaires affirment que la relation université-milieu se définit par son caractère de proximité et de réciprocité. Étant proches de leur milieu, les universités ont le sentiment de bien desservir leur région en lui offrant une programmation de base suffisamment variée pour répondre à ses besoins primaires en formation et en mettant sur pied des programmes spécialisés qui mettent en évidence les spécificités régionales. En recherche, les universités mettent l'emphase sur un nombre restreint de créneaux d'excellence, créneaux qui s'arriment habituellement avec les caractéristiques de leur région respective. Finalement, de par la mission régionale qui leur fut confiée au moment de leur création, ces universités s'affichent de plus en plus comme un pôle de développement socio-économique de leur région.

En retour, les universités sont d'avis que la région leur rend un bon témoignage de solidarité. À titre de preuve de cette solidarité, elles soulignent l'appui financier lors de campagnes de souscription, la mise sur pied de partenariats de recherche avec des entreprises locales et les nombreux contrats de recherche commanditée obtenus d'organisations régionales.

Au total, la comparaison des indicateurs utilisés pour décrire les établissements de l'étude avec une université considérée par les répondants comme une « grande université », montre qu'ils sont de petite taille et qu'ils vivent, toutes proportions gardées, une situation financière difficile. Par ailleurs, ce sont des établissements bien implantés dans leur milieu régional qui offrent une programmation de base et poursuivent des activités de recherche en lien avec leurs spécificités régionales.

4.1.4 Les caractéristiques environnementales

Les points issus des propos des gestionnaires qui tombent sous le couvert des caractéristiques environnementales concernent : 1) les régions, 2) les étudiants, et 3) l'infrastructure de support. Ici encore, seules les données nouvelles sont présentées.

4.1.4.1 Les régions

Afin de pouvoir comprendre le sens et la portée des opinions exprimées par les gestionnaires au sujet de leur région respective, on débute cette section en en donnant une brève description[37]. La description se limite à fournir des données factuelles moyennes sur les seules dimensions régionales abordées par les gestionnaires pour les décrire, soient : 1) la situation géographique,

---

[37] Afin de minimiser le plus possible le risque d'identification des régions et, en conséquence, les universités, on les décrit à partir de données moyennes tirées de : Gouvernement du Québec, *La toile du Québec,* [En ligne]. http://www.toile.qc.ca/quebec/Tourisme_et_regions/Regions_du_Quebec/ (page consultée le 10 déc. 2002).

2) la démographie, 3) le territoire, 4) l'économie régionale, et 5) les attraits régionaux. À ces dimensions, il faut ajouter la vie culturelle et la mentalité régionale.

Ces régions comptent, en moyenne, une population de 220 000 personnes, couvrent un territoire moyen de 58 800 km^2 et se situent à une distance moyenne de 360 km de Montréal. Chacune des universités de l'étude est implantée dans la principale ville de sa région. La population moyenne de cette ville s'élève à 67 500 personnes. Une large part de l'économie régionale repose sur l'exploitation des richesses naturelles dans les secteurs de la forêt, des mines, de l'agroalimentaire et des ressources hydriques. Étant principalement semi-rurales, fortement boisées et fournies en lacs, elles offrent plusieurs avantages récréo-touristiques liés à la vie en plein air, notamment le camping, la chasse et la pêche.

On a déjà souligné le fait, pour les universités régionales, que l'éloignement des grands centres et la couverture d'un vaste territoire leur occasionnent des coûts additionnels. Les gestionnaires sont aussi d'avis que l'éloignement, la vie culturelle, les attraits régionaux et la mentalité régionale sont des facteurs qui affectent le recrutement et la rétention de professeurs et d'étudiants de l'extérieur de la région.

Finalement, en plus d'être de faible densité, la démographie de ces régions est affectée par les phénomènes d'exode des jeunes, de dénatalité et de vieillissement de la population. Conjugués ensemble, ces trois phénomènes affectent à la baisse le bassin local d'étudiants. La concurrence des grandes universités pour les étudiants prend tout son sens dans le contexte d'un bassin limité de clientèle étudiante.

En somme, les régions où sont localisées les universités possèdent diverses caractéristiques géographiques, culturelles et démographiques qui ne sont pas sans conséquences sur les opérations des universités. Ces caractéristiques ont un impact négatif sur leur situation financière et limitent leur possibilité de recrutement et de rétention de professeurs et d'étudiants. Par voie de conséquence, les problèmes de recrutement et de rétention ont une incidence sur la capacité de recherche des universités et sur la variété des programmes qu'elles peuvent offrir.

4.1.4.2 La clientèle étudiante

Plusieurs points de vue furent exprimés par les gestionnaires oeuvrant du côté académique sur la clientèle étudiante, que l'on a regroupés sous les dimensions suivantes : 1) valeurs, attitude et comportement des étudiants, 2) intérêts académiques, 3) composition de la clientèle étudiante, et 4) qualité des étudiants à l'entrée.

La première remarque pour décrire les étudiants touche à leurs valeurs, attitude et comportement. Les gestionnaires estiment que les étudiants adoptent aujourd'hui un comportement tendant vers le clientélisme qui les rend plus exigeants et plus critiques envers les professeurs et les services universitaires. En réponse à ces critiques, ces gestionnaires ont mentionné que les unités administratives qui desservent les étudiants apportaient graduellement des améliorations à la qualité de leurs services. Il s'agit ici du service des finances, du Bureau du registraire et des modules. Ces trois unités ont adopté des moyens qui favorisent les transactions par l'entremise du portail de l'université.

Une dimension proche de la précédente, est celle des intérêts académiques. On semble assister aujourd'hui à une perte d'intérêt des étudiants pour les sciences. La conséquence à moyen terme

d'un tel phénomène pour les universités offrant des programmes dans ce secteur disciplinaire, est la fermeture de ces mêmes programmes avec, à plus long terme, le risque de perdre ou de devoir se départir des professeurs qui y sont rattachés.

La dimension composition de la clientèle étudiante comporte trois facettes : 1) une clientèle plus diversifiée, 2) un ratio d'étudiants à temps complet plus élevé, et 3) un plus grand nombre d'étudiants étrangers. Le seul impact tangible sur les opérations universitaires est le fait que les étudiants étrangers paient plus chers leurs droits de scolarité que les étudiants québécois, ce qui représente une retombée positive pour la situation financière.

Finalement, la dernière dimension concerne la qualité des étudiants à l'entrée. Outre le fait d'attribuer la responsabilité de ce phénomène aux niveaux antérieurs d'enseignement, les gestionnaires n'ont pas fait mention de conséquences sur leurs conditions d'opérations.

Sommairement, au-delà des ajustements mineurs effectués par les unités administratives qui sont en contact direct avec les étudiants, on ne peut pas dire que les autres dimensions de cette caractéristique environnementale affectent beaucoup les opérations universitaires.

4.1.4.3 L'infrastructure de support

Dans la description qu'ils ont fait de leur environnement externe, les gestionnaires ont formulé des commentaires touchant la disponibilité des ressources humaines, l'accès à des sources de fonds et l'accès à des sources d'informations. La dimension « accès à des sources d'informations » fut traitée dans la section 4.1.1 qui porte sur la description des gestionnaires, sous le thème des voies de connaissance des nouvelles pratiques de gestion. Cette dimension de

l'infrastructure de support n'est donc pas reprise ici.

La dimension « disponibilité des ressources humaines » concerne aussi bien la disponibilité future de cadres supérieurs et intermédiaires que de professeurs. Sur ce point, les gestionnaires ont reconnu l'obligation qu'aura leur établissement de renouveler une bonne partie des membres de leurs différents corps d'emploi à cause des départs prochains à la retraite. De tous les corps d'emploi, c'est le renouvellement du corps professoral qui semble les inquiéter le plus, compte tenu que ce phénomène se situe dans le cadre plus large du renouvellement du corps professoral partout au Canada d'ici les 10 prochaines années. La situation future pressentie à ce chapitre est une vive concurrence entre les universités au détriment des plus petites.

Pour le milieu universitaire, l'« accès à un réseau établi de ressources financières », correspond à ses sources de financement. À l'égard des sources de fonds, l'inquiétude générale exprimée par les gestionnaires n'est pas tant l'accès aux sources de fonds, car cet accès leur est garanti d'année en année, que l'ampleur de chacune de ces sources. Ce qu'ils ont relaté, c'est leur sentiment de vulnérabilité, d'impuissance et de dépendance envers leurs trois sources traditionnelles de financement.

Globalement, la rareté future anticipée de professeurs pour assurer la relève et les décisions prises par les pouvoirs publics concernant leurs sources de fonds placent les universités dans une situation de précarité par rapport à leur infrastructure de support. Par contre, à la section 4.1.1 on a vu que les gestionnaires ont à leur disposition une variété de sources d'information pour se familiariser avec les nouvelles pratiques de gestion.

En résumé, la description du contexte dans l'ensemble de la section 4.1 fait voir que les établissements étudiés consistent en quatre universités membres d'un réseau étatique. Elles ont un but commun, soit d'offrir une gamme suffisamment variée de programmes d'études pour répondre aux besoins de base de la population locale et de poursuivre des activités de recherche en rapport avec les spécificités régionales. Elles sont dotées d'un cadre de travail législatif, légal, financier et réglementaire semblable. Ces universités ne varient pas substantiellement non plus le long de dimensions organisationnelles telles la taille, la complexité structurelle, la situation financière et les relations avec le milieu, ni sur des dimensions environnementales comme l'urbanisation, la démographie et l'infrastructure de support. Finalement, leurs gestionnaires respectifs sont comparables sur plusieurs caractéristiques individuelles, notamment leur trajectoire de carrière, leur formation et expérience en gestion, et leur niveau de connaissance des nouvelles pratiques de gestion. L'analyse des données permettra de distinguer quels éléments contextuels agissent sur le processus d'innovation lié à ces pratiques de gestion.

4.2 Les composantes du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion

Les résultats concernant les dimensions des composantes du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans chaque université sont présentés comme suit. Premièrement, on détermine, à partir des opinions exprimées par les répondants et selon les aspects clés que l'on s'est donné à la section 2.6 pour reconnaître l'usage ou non d'une pratique de gestion donnée, si le processus d'innovation à propos de cette pratique est initié ou pas. S'il est considéré initié, on procède alors à l'identification des composantes et de leurs dimensions respectives qui décrivent le déroulement de ce processus jusqu'à son issue finale. Ces éléments sont par la suite résumés dans un tableau, suivi d'une figure illustrant les moments temporels du processus d'innovation. À l'opposé, si une pratique de gestion est jugée comme non-introduite, malgré parfois les

prétentions contraires exprimées par les répondants, on explique alors sur quelles bases on se fonde pour soutenir une telle interprétation.

Avant de passer à la présentation des résultats par pratique de gestion, on a cru bon construire un tableau qui résume les positions des répondants des quatre établissements en regard à l'utilisation ou pas de ces pratiques. Les réponses sont consignées au tableau 4.5 à partir des termes qu'ils ont utilisés, soient : Oui, Non, Peu et Ne sait pas (NSP). Les cases demeurées en blanc indiquent que le répondant ne s'est pas prononcé sur le sujet. En plus d'offrir une vue d'ensemble, le but de ce tableau est de servir de point de départ à la présentation et à l'analyse des données. On a indiqué en dessous de chaque pratique la section dans laquelle elle est traitée.

Tableau 4.5

Liste préliminaire des nouvelles pratiques de gestion implantées

Universités/Répondants	Comptabilité par activités (CPA)	Gestion par activités (GPA)	Gestion intégrale de la qualité (GIQ)	Réingénierie des processus (RP)	Indicateurs de performance (IP)	Tableau de bord équilibré (TBÉ)	Analyse comparative (AC)	Impartition (Imp.)
Section	**4.2.1**	**4.2.2**	**4.2.3**	**4.2.4**	**4.2.5**	**4.2.6**	**4.2.7**	**4.2.8**
Université A :								
Président/Membre du CA					Oui		Oui	Peu
Recteur								
VRAR	Oui							
VRER				Oui		Oui		Oui
Secrétaire général				Oui	Oui			Peu
Directeur des finances	Oui				Oui	Oui	Peu	Oui
Université B :								
Président/Membre du CA								
Recteur	Oui	Oui		Oui	Oui			
VRAR no. 1	Oui	Peu	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Peu
VRAR no. 2								
VRER								
Directeur finances	Oui			Oui	Oui	Oui	Oui	Peu
Université C :								
Président/Membre du CA	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP
Recteur	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
VRAR			Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
VRER		Oui		Oui				
Secrétaire général	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP	NSP
Directeur des finances	Peu	Peu		Oui	Peu	Peu	Peu	Peu
Doyen gestion académique			Non	Oui	Oui	Non	Peu	Peu
Université D :								
VRAR		Non	Non		Oui/Non	Non	Peu	Peu
Secrétaire général	Oui			Oui	Oui		Oui	
Directeur des finances	Oui			Oui	Peu		Peu	Peu
Doyen gestion académique	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Peu	Oui

Légende :
VRAR : Vice-recteur à l'administration et aux ressources
VRER : Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche
NSP : Ne sait pas

4.2.1 La comptabilité par activités (CPA)

À la lecture du tableau 4.5, on constate qu'au moins un gestionnaire de chacun des quatre établissements a affirmé que son université utilise la CPA, même si ce n'est que « Peu » selon le directeur des finances de l'université C. Conformément à l'approche énoncée ci-haut, on détermine d'abord si l'université utilise cette pratique ou pas. Dans l'affirmative, on décrit les composantes du processus d'innovation.

4.2.1.1 Université A

Le principal répondant à soutenir que son université fait usage de la CPA est le directeur des finances. Il explique le but et la façon dont il utilise cette pratique en ces termes :

> « Moi je dirais la GPA dans le sens que, par exemple, lorsqu'on donne des cours à l'extérieur dans un sous-centre, les activités qui regroupent cet enseignement précis vont être identifiées dans un poste spécifique, et toutes les charges, les dépenses, etc., vont être imputées dans ce poste. Donc à la fin de l'année, on est capable de voir le « *in and out* » de tout ça, et se faire une tête si c'est bénéfique au niveau financier d'aller là, car au niveau académique il y a d'autres considérations. Mais au niveau finance, on est capable de...Donc la CPA, oui. » (Directeur des finances, 1ère entrevue, p. 11)

En plus d'utiliser de manière interchangeable les termes CPA et GPA pour désigner la même activité comptable de rapprochement des revenus et des dépenses, les propos du directeur des finances pointent plutôt vers l'utilisation d'une autre méthode comptable nommée « la comptabilité des coûts directs[38] ». Lors d'une deuxième entrevue avec ce même gestionnaire, il a reconnu que la méthode qu'il utilise pour déterminer la rentabilité financière des cours donnés

---

[38] On préfère utiliser l'expression « méthode des coûts directs » à celle de « méthode des coûts variables », car elle traduit mieux l'intention de ce répondant qui est l'appariement des revenus et des coûts directement identifiables à un produit ou service.

hors campus s'apparente beaucoup plus à la méthode des coûts directs qu'à la CPA. De son propre aveu, la confusion initiale résulte de l'usage erroné du terme « activité » comme suit :

> « Ce qu'il y a d'activité, c'est l'objet de coût, soit l'activité d'enseignement. On appelle ça de la CPA parce qu'on évalue le coût de l'activité d'enseignement. Mais en réalité, ce n'est pas de la CPA. C'est, comme vous dites, la méthode des revenus et des coûts directs » (Directeur des finances, 2e entrevue, p. 1).

L'analyse de ces deux extraits nous amène à considérer que la CPA n'est pas en usage dans cet établissement parce qu'on n'y retrouve pas l'idée d'identifier des activités, tel que l'entend cette méthode, ni celle de rattachement des coûts des ressources aux activités à l'aide d'indicateurs. Cette interprétation est en quelque sorte corroborée par le VRER qui a une formation en gestion (tableau 4.1) et un degré raisonnable de connaissance théorique de cette pratique (tableau 4.2), lorsqu'il dit :

> « On essaie de convaincre nos comptables que c'est bon. Ce n'est pas évident ça. [...] Il faudrait qu'ils en fassent un peu plus, faudrait qu'ils en fassent de la comptabilité par activités, mais c'est emmerdant vous savez. Ce n'est pas évident car il faut changer tout le système » (VRER, p. 7).

En plus de confirmer que son université n'utilise pas cette pratique, en affirmant que *« Ce n'est pas évident ça »*, le VRER fait allusion au fait que la CPA comporte des exigences techniques importantes et que ce sont ces exigences qui semblent constituer une raison probable de non-adoption dans son établissement. En parlant d'exigences techniques, il réfère à un attribut de l'innovation. Toutefois, comme la CPA n'est pas considérée pour adoption dans cette université, cette raison n'est, pour le moment, que potentielle.

4.2.1.2 Université B

Parmi les gestionnaires de cet établissement, trois d'entre eux ont indiqué que leur université faisait usage de la CPA (tableau 4.5). Avant de présenter et d'examiner les réponses fournies par les répondants à propos de cette pratique, il est bon d'expliquer le contexte entourant l'intention d'introduire la CPA dans cet établissement. Le recteur offre une réponse révélatrice à cette fin :

> « Lorsque le comité de sélection m'a désigné au poste de recteur, le président du conseil d'administration, qui provenait de l'entreprise privée, m'a rencontré et m'a fait part d'un certain malaise. [...] Elle est très importante la démarche que le conseil d'administration a faite à ce moment-là, parce qu'il voyait la clientèle étudiante diminuer, il sentait la communauté universitaire impuissante face à ça, il voyait les finances de l'université en situation délicate » (Recteur, p. 8).

Au moment de la nomination du recteur, la situation de l'université B se caractérisait donc par un début de baisse de la clientèle étudiante et par des conditions financières difficiles. Même si ce n'est pas expressément indiqué dans l'extrait du recteur, ce dernier a évoqué au cours de l'entretien que la baisse de clientèle est attribuable en partie à la concurrence exercée par les grandes universités urbaines directement dans le territoire de l'université B. L'autre incident qui justifie les difficultés financières, corrélativement à la baisse de clientèle étudiante, est la période quinquennale de restrictions budgétaires vécues par les universités. Selon cette vision des faits que l'on offre, la concurrence des grandes universités et, surtout, les restrictions budgétaires sont vues comme des incidents précurseurs au changement. Ces deux incidents révèlent alors l'existence d'une période préliminaire de préparation du terrain durant laquelle des acteurs externes posent des faits et gestes qui agissent sur l'infrastructure de support de l'université, soient le bassin d'étudiants et la disponibilité de fonds (caractéristiques environnementales), préparant ainsi, volontairement ou involontairement, le terrain pour le changement éventuel.

Cette analyse nous fait attribuer au gouvernement provincial le rôle de scénariste et aux grandes universités urbaines, celui de concurrent. Ces premiers éléments des composantes du processus d'innovation lié à la CPA sont présentés dans le tableau 4.2 à la fin de cette section.

Sur le thème du changement, le recteur ajoute :

> « L'avis du président du conseil d'administration était que ça prenait un coup de barre dans l'université. Il fallait changer le climat, il fallait changer l'organisation, la culture organisationnelle, et rendre en fait les gens un peu plus impliqués » (Recteur, p. 8).

On retrouve dans cet énoncé l'idée qu'il se déroule à l'intérieur de l'université, concurremment à la période externe de préparation du terrain, une période interne d'interprétation. Ce qui nous amène à croire en l'existence d'une telle période au sein de l'université B, est que le cri d'alarme du président du conseil d'administration, à titre de représentant des membres de ce conseil, fut lancé vers la fin de la durée des restrictions budgétaires qui s'échelonna de 1995-1996 à 1999-2000. Durant cette période d'interprétation, des gestionnaires évaluent, chacun d'après ses propres visions et conceptions, l'impact des faits et gestes posés par les deux acteurs externes sur le système d'action de l'université. Dans le présent cas, ces gestionnaires sont les membres du conseil d'administration, malgré le fait que le recteur ne réfère qu'au président dans ce dernier extrait. Les visions et conceptions de ces gestionnaires (caractéristiques individuelles) agissent comme filtre au cours de ce temps d'interprétation. Par filtre, on entend ici le fait que leurs caractéristiques individuelles servent en quelque sorte de lunettes au travers desquelles ils évaluent les conséquences des incidents qui surviennent dans l'environnement externe sur les opérations universitaires. Les rôles que les membres du conseil d'administration ont assumés pendant cette période d'interprétation, par la voie de leur président, fut ceux d'interprète et de

sensibilisateur auprès du recteur, comme en témoigne partiellement les propos de ce dernier. D'ailleurs, ces deux rôles furent corroborés par l'actuel président du conseil d'administration qui était membre de ce conseil au moment du déroulement de ces événements, constituant en cela un répondant privilégié. Les objets interprétés sont la baisse de la clientèle étudiante et le déficit cumulé (deux caractéristiques organisationnelles), alors que les dimensions de ces deux objets sont données par l'importance qu'a pris le déficit cumulé après cinq années de restrictions budgétaires et une année de baisse de clientèle étudiante, avec toutes les conséquences que cela entraîne sur les conditions d'opération (par ex., la fermeture de programmes, les coupures de postes, etc.). Les données ne permettent pas de dire à quel niveau doit se situer le degré d'importance du déficit cumulé ni quelles autres conditions d'opération doivent être affectées pour susciter le changement. Ensemble, la période de préparation du terrain et la période d'interprétation forment ce qui est appelé la *phase de gestation* (Angle et Van de Ven, 1989) .

Suite à la sensibilisation de la part du président du conseil d'administration, le recteur posa le geste suivant :

> « C'est à partir de là que j'ai ramassé ses idées, que je les ai mises avec les miennes et que l'on a lancé le plan de travail des quatre comités » (Recteur, p. 8).

L'action entreprise par le recteur fut la mise sur pied au cours de l'année 1999 de quatre comités dont deux sont pertinents à cette recherche : celui qui porte sur la CPA et celui sur la réingénierie des processus. On revient sur ce dernier comité dans une section ultérieure. La création du comité sur la CPA traduit l'intention réelle du recteur d'introduire cette pratique et marque ainsi le début de ce que l'on appelle la période d'organisation et que l'on situe à l'intérieur de ce qui est connu sous le nom de *phase d'initiation* du processus d'innovation

(Angle et Van de Ven, 1989; Rogers, 1995; Wolfe, 1994). En posant ce geste, le recteur joue ainsi le rôle d'initiateur du changement administratif dans son établissement.

L'incident déclencheur de la phase d'initiation du processus d'innovation à propos de la CPA est l'ampleur du déficit cumulé (caractéristique organisationnelle), tel que le confirme un des membres du comité[39] sur la CPA :

> « Je vais te faire un bref historique là-dessus. Il y a peut-être 4 ou 5 ans, on avait à l'époque, comme aujourd'hui, peut-être encore plus dramatiquement, des problèmes financiers à l'université » (Membre du comité sur la CPA, p. 3).

Si on assimile les deux incidents précurseurs touchant l'infrastructure de support universitaire à une variation de milieu, et qu'on accepte que cette variation ait entraîné avec elle un changement suffisamment important dans les caractéristiques organisationnelles de l'université B (déficit cumulé important et baisse de clientèle étudiante) pour constituer un obstacle à la pleine réalisation de sa mission, on peut alors considérer que cet établissement réagit à des conditions de son environnement externe. Il s'ensuit que le changement administratif est imputable à l'action initiale d'un moteur évolutionniste.

Pour établir sur quelle perspective repose le choix de la CPA dans cet établissement, quel acteur a effectué ce choix et à quel moment il a eu lieu, on s'appuie sur les faits suivants. On a déjà mentionné que le comité sur la CPA fut formé par le recteur. Toutefois, au dire même du recteur, c'est un membre de ce comité qui l'a convaincu du bien-fondé d'utiliser la CPA à peu près au même moment où le président du conseil d'administration sensibilisait le recteur de

---

[39] Ce répondant fait partie de ceux qui furent ajoutés en cours de recherche.

l'urgence d'agir. Cet acte fut corroboré par ce membre au cours de son entrevue. Le fait de ce chevauchement suggère que le moment ou l'étape du choix de l'innovation se soit déroulée avant même le début de la phase d'initiation du processus d'innovation. Comme ce membre du comité sur la CPA est professeur au département des sciences comptables, qu'il connaît très bien cette pratique (caractéristique individuelle) et sait qu'elle répond aux objectifs visés par le changement (attribut de l'innovation), il est raisonnable de croire que sa recommandation visant le choix de la CPA repose sur la perspective du choix efficient. En cela, on considère qu'il joua le rôle de décideur.

La mission première du comité sur la CPA était de concevoir le système de CPA, l'implantation devant relever par la suite du VRAR no. 1. Le membre de ce comité identifie le secteur enseignement-recherche comme domaine d'application de cette pratique :

> « Il y avait passablement de pressions sur le secteur enseignement-recherche pour réduire les coûts parce qu'au niveau du service des Terrains et bâtiments, semble-t-il d'après les mesures du gouvernement, nous étions très performants. Mais là où nous creusions financièrement notre tombe, c'était au niveau de l'enseignement et de la recherche. [...] » (Membre du comité sur la CPA, p. 3).

De manière plus précise, le principal objectif visé par cet exercice est le calcul de la rentabilité individuelle des départements de l'université en vue d'identifier ceux qui sont les moins rentables sur le plan économique. Ce même répondant exprime cet objectif en ces termes :

> « En vue de comprendre davantage ce qui se passe, on m'avait demandé de siéger sur un comité d'analyse. [...] Ce qui fait qu'à cette époque, j'avais commencé sur le comité à essayer de modéliser les revenus et les coûts par département pour qu'on puisse voir à quel endroit ça coulait plus dans le panier. Au même moment, à cause des pressions financières entre autres, il y a eu tout un débat au niveau de l'équité à l'université, à savoir qu'il y avait des groupes qui

> contribuaient beaucoup financièrement et qui en retiraient peu, alors que pour d'autres groupes c'était l'inverse, ça ne contribuait pas fort mais ça consommait allègrement. [...] On avait donc besoin de quantifier quelque peu les impressions que certains avaient » (Membre du comité sur la CPA, p. 3).

En plus de confirmer que l'idée d'introduire la CPA s'insère dans un contexte de difficultés financières, il mentionne que le but visé par cette entreprise est la conscientisation des départements sur la différence qu'il peut exister entre les revenus qu'ils génèrent et les ressources qu'ils consomment.

Une fois le comité formé, ce membre du comité sur la CPA raconte comme suit le déroulement des travaux :

> « Cela n'a pas été très long pour que le comité se rende à l'évidence, à savoir que c'est bien beau de faire de fines répartitions de coûts indirects, mais fondamentalement le problème ici est que les coûts directs n'étaient pas attribués aux objets de coûts sur lesquels on voulait avoir de l'information. Alors, si on n'est pas capable de préparer un état des résultats par département en imputant aux départements les coûts que l'on peut leur identifier directement, même si on allait dans des finesses pour répartir des frais indirects, cela ne donne pas grand chose. [...] Ce qui fait que la première étape fut de bâtir un état des résultats par département parce que l'objectif étant, justement, de vouloir essayer de déterminer la rentabilité de chacune des unités ici » (Membre du comité sur la CPA, p. 2).

Ce qu'il veut dire, c'est que la CPA exige que l'on attribue en premier lieu les coûts directs aux objets de coûts (dans ce cas-ci les départements et éventuellement les programmes d'études), ensuite les coûts indirects à partir d'inducteurs de coûts. Or, le comité s'est rendu compte que l'université n'avait jamais attribué les coûts directs aux départements. Il lui semblait donc tout à fait logique de commencer par cette première étape avant de passer à la ventilation des coûts

indirects. C'est à celle-ci qu'il réfère lorsqu'il parle de *« bâtir un état des résultats par département »*. Il explique en ces termes comment s'est fait la construction de cet état des résultats :

> « C'est simplement de commencer à assigner les revenus et les charges que l'on peut attribuer directement à certains départements ou à certains programmes, et on a commencé à faire des répartitions de coûts par la suite mais en fonction de clés de répartition qui ne sont pas nécessairement des mesures de charge de travail » (Membre du comité sur la CPA, p. 2).

En disant : *« ...et on a commencé à faire des répartitions de coûts par la suite mais en fonction de clés de répartition qui ne sont pas nécessairement des mesures de charge de travail »*, la méthode de calcul qu'il décrit correspond à la méthode du coût de revient traditionnel. Ce qui distingue la CPA de la méthode du coût de revient traditionnel, c'est l'emploi de clés de répartition des coûts des ressources qui reflètent le degré de consommation des ressources par les activités, en d'autres mots qui correspondent à des mesures de charge de travail. Cette caractéristique principale de la CPA est absente de la description qui est faite.

Le VRAR no. 1, qui a poursuivi les travaux entrepris par le comité à titre de continuateur, corrobore cet état de fait lorsqu'il dit :

> « Pour vous donner un exemple, nous sommes en train de développer un modèle pour dire combien coûte chacun des programmes. Mais ce n'est pas opérationnel parce que nous ne sommes pas prêts à rendre compte aux départements pour leur dire : « Voici comment ça marche exactement ». On est en test. Ce que l'on fait présentement, c'est que l'on prend les états financiers au 31 mai dernier et on les convertit en coûts-programmes et en coûts-départements pour montrer que lorsqu'un département gère plusieurs programmes ça ne donne pas nécessairement les mêmes données. [...] Mais on n'est pas aussi loin que l'exige la CPA.

> Présentement, nous avons préparé notre budget par département. Donc on connaît la rentabilité des départements, mais pas par programme. Ça, c'est le prochain pas » (VRAR no. 1, p. 12).

L'utilisation de la méthode du coût de revient traditionnel est certifiée en deux occasions par le directeur des finances :

> « La CPA, ce que l'on fait avec le nouveau modèle budgétaire, je ne suis pas certain que l'on peut dire que c'est une CPA proprement dite. C'est-à-dire que ce n'est pas une CPA pure et simple. [...] Avec le modèle développé par le VRAR, comme on l'a dit, ça se rapproche de la CPA, mais ce n'est pas de la CPA, sauf que dans son mandat il veut en venir à ça » (Directeur des finances, p. 10 et p. 14).

Le directeur des finances atteste donc que cette université n'utilise pas actuellement la CPA dans ses principes purs et que son usage est plus un objectif à atteindre qu'une réalité. On accorde foi au propos de ce dernier gestionnaire car en plus d'être comptable de formation, donc au fait des exigences techniques de la CPA, il a fait partie du comité dont le mandat était de concevoir le système CPA. Ses propos sont d'autant plus crédibles que le VRAR no. 1 a lui-même dit : *« Mais on n'est pas aussi loin que l'exige la CPA »*. De par sa formation et son expérience en la matière (tableaux 4.1 et 4.2), le VRAR no. 1 sait ce qu'implique la CPA et est conscient que cette méthode n'est présentement pas appliquée comme elle se doit, même s'il s'est donné comme objectif de l'introduire.

Si nous fondons notre interprétation *stricto sensu* sur les caractéristiques de la CPA, nous sommes dans l'obligation de conclure que cette pratique n'est pas en usage dans l'université B. Toutefois, la création d'un comité à cet effet, qui joua le rôle de concepteur, témoigne d'une réelle intention institutionnelle de l'introduire. De même, les travaux effectués par les membres de ce comité dans le cadre d'une période de conception du système CPA, signalent clairement

que le processus d'innovation fut engagé. Si les travaux n'ont pas pris la direction souhaitée, cela est plus imputable à l'existence de contraintes auxquelles le répondant membre du comité sur la CPA a déjà fait allusion, qu'au manque de volonté de conduire l'exercice jusqu'au bout. Par contraintes[40], il entend principalement la non-disponibilité immédiate des données pour faire la ventilation des coûts indirects entre les départements et, par la suite, entre les programmes d'études. L'application de la CPA exige la disponibilité de ces données. Il est possible d'assimiler cette non-disponibilité à une caractéristique organisationnelle et de la voir comme un incident de revers.

En regard au déroulement du processus d'innovation, on doit reconnaître que les travaux sont présentement suspendus. La suspension des travaux coïncide avec le départ du VRAR no. 1 (caractéristique organisationnelle), le gestionnaire qui s'était fixé comme objectif personnel d'implanter cette pratique de gestion dans son établissement. Rien ne nous permet de dire s'ils vont être poursuivis ou non dans un avenir rapproché. Le départ de ce gestionnaire représente le deuxième incident de revers qui explique la suspension du déroulement du processus.

L'ensemble des composantes du processus d'innovation lié à la CPA dans l'établissement B, avec leurs dimensions respectives, est résumé dans le tableau 4.6. Ces composantes sont reprises dans une figure (figure 4.1) selon leur occurrence chronologique.

---

[40] La nature de ces contraintes fut confirmée auprès du répondant membre du comité sur la CPA par téléphone après la période d'entrevue.

Tableau 4.6

Les composantes du processus d'innovation lié à la CPA - Université B

1.0 Phase de gestation :

1.1 Période de préparation du terrain :

Acteurs	*Rôles*	*Gestes posés*	*Rôle des gestes*	*Affectent :*	*Se rapportent à un(e) :*
· Grandes universités urbaines · Gouvernement provincial	· Concurrent · Scénariste	· Concurrence des grandes universités · Restrictions budgétaires	· Incident précurseur · Incident précurseur	· Bassin d'étudiants · Disponibilité de fonds	· Caractéristique environnementale · Caractéristique environnementale

1.2 Période d'interprétation :

Acteurs	*Rôles*	*Objets interprétés*	*Se rapportent à un(e) :*	*Dimensions des objets*	*Filtre*
· Membres du CA	· Sensibilisateur · Interprète	· Baisse de clientèle étudiante · Déficit cumulé	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Importance · Conséquences sur les opérations	· Caractéristiques individuelles des membres du CA

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· Professeur (membre du comité CPA)	· Décideur	· Bien-fondé de la CPA	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· Recteur	· Initiateur	· Déficit cumulé important	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste

3.2 Période d'organisation:

Acteur	*Rôle*	*Domaine d'application*	*Objectif visé par l'introduction :*
· Recteur	· Organisateur	· Départements	· Calcul de la rentabilité des départements et plus tard des programmes d'études

3.3. Période de conception :

Acteurs	*Rôles*	*Incidents de revers*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*	*Issue*
· Membres du comité CPA · VRAR no. 1	· Concepteur · Continuateur	· Non-disponibilité immédiate des données qu'exige la CPA · Départ du VRAR no. 1	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique · Moteur dialectique	· Suspension

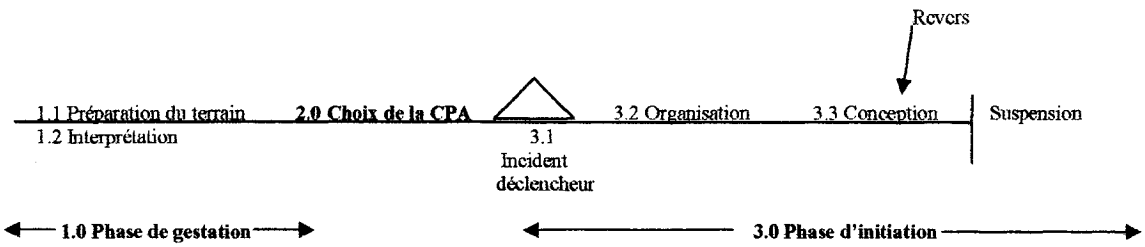

Figure 4.1 L'évolution du processus d'innovation lié à la CPA – Université B

La figure 4.1 montre que la période de préparation du terrain (1.1) et la période d'interprétation (1.2) se déroulent en même temps au cours de la phase de gestation (1.0). Ensuite, que cette première phase est suivie par l'étape du choix de l'innovation (2.0). Survient alors un incident déclencheur (3.1) qui marque le début de la phase d'initiation (3.0). Cette phase se poursuit par une période d'organisation (3.2), suivie par une période de conception (3.3). Finalement, l'occurrence d'incidents de revers durant la période de conception marque la suspension des travaux relativement à l'introduction de la CPA, suspension indiquée par un trait vertical.

4.2.1.3 Université C

Le seul répondant de cet établissement à avoir parlé spécifiquement de la CPA, est le directeur des finances en utilisant le qualificatif « Peu » (tableau 4.5). Il décrit en ces termes le degré de travail entrepris sur la CPA :

> « La CPA et la GPA, d'abord je ne démêle pas tout à fait les deux, mais nous essayons d'en faire un peu. Par exemple, ces temps-ci nous essayons de voir quel est notre coût pour inscrire un étudiant à l'université, car nous chargeons aux étudiants des frais d'inscription alors que dans le fond nous ne connaissons pas notre coût d'inscription à l'université. On s'amuse à tenter d'aller voir quel est le coût dans chacun des services, peut-être pas si explicitement que si on l'avait fait avec des feuilles de temps. Nous ne nous rendons pas là, mais nous parlons aux gestionnaires et

> leur demandons : « Dans ton équipe c'est quoi le temps? »... Nous n'en faisons pas beaucoup. Je dirais que c'est embryonnaire » (Directeur des finances, p. 5).

Ce qui se dégage de cet extrait, c'est qu'un certain travail semble avoir été entrepris au niveau du calcul des coûts de l'activité « inscription », mais que ce travail n'est qu'à son état embryonnaire. Pour reconnaître s'il y a eu adoption, Tornatsky et Fleischer (1990) affirment qu'il doit exister un point où les gens deviennent largement conscients qu'un changement est en train de se produire et à qui on demande d'adhérer en devenant des participants actifs. Or, sur ce point, le doyen de la gestion académique donne une réponse assez concluante :

> « La CPA et la GPA, je n'en ai jamais eu beaucoup connaissance ici pour en discuter avec vous » (Doyen de la gestion académique, p. 13).

Les propos du doyen suggèrent donc que le calcul des coûts d'inscription selon ce qui est considéré être la méthode de la CPA, consiste en une application très ciblée et méconnue à l'extérieur du service des finances. En conséquence, il nous est difficile de considérer son usage comme une adoption et encore moins comme une implantation.

Un peu plus tard au cours de l'entrevue, le directeur des finances est revenu sur la question de la CPA pour ajouter ceci :

> « Pour revenir à votre question, la CPA et la GPA, c'est embryonnaire. Nous l'avons fait pour tous les départements d'enseignement, abstraction faite des programmes d'études. La question était vraiment de savoir si chacun des départements était rentable ou pas. C'est une étude avec ses pour et ses contre, mais elle fut présentée à tous les départements, aux gestionnaires, et ce que ça faisait ressortir en gros, c'est qu'un département contribuait plus au déficit qu'au surplus de

l'université » (Directeur des finances, p. 8).

Les documents montrés par le directeur des finances lors de l'entrevue indiquent très clairement que les calculs de la rentabilité des départements sont faits selon la méthode des coûts directs et non selon la CPA. Pour appuyer l'interprétation générale que la CPA n'est, tout compte fait, pas en vigueur dans cet établissement, on s'appuie sur le fait que le recteur, qui a une formation en gestion (tableau 4.1) et connaît très bien ces nouvelles pratiques de gestion (tableau 4.2), est formel là-dessus lorsqu'il dit, en parlant de toutes les nouvelles pratiques de gestion :

> « Je dirais aucune, sauf que depuis l'an dernier nous terminons l'exercice où nous avons fait des indicateurs de performance » (Recteur, p. 7).

Ici encore, on juge qu'il y a usage de la méthode des coûts directs pour une fin précise, mais pas de tentative d'introduction de la CPA. Le nom de cette pratique est plutôt employé pour signifier la méthode des coûts directs, comme c'est le cas pour l'établissement A.

4.2.1.4 Université D

Trois gestionnaires de cet établissement (tableau 4.5) ont affirmé que leur université a appliqué la CPA. Pour décrire cette application, nous citons les propos de deux de ces répondants :

> « On a fait certaines analyses de coûts dans les secteurs où les gens nous ont dit « Oui ». [...] On a fait certains calculs, mais on les a fait avec les connaissances que l'on en avait et c'était très macro, plus macro que normalement la CPA le propose. [...] Ça n'a pas donné de résultats en tant que tel si ce n'est que chacun des gestionnaires avait des informations sur le coût de leurs activités à l'intérieur de leur service de façon plus spécifique, et cela leur permettait de faire certains ajustements. C'est de l'information qui fut trouvée intéressante, mais ça n'a pas été plus loin que ça » (Directeur des finances, p. 11).

> « J'ai vu passer deux vagues. Il y a effectivement eu une vague où on a tenté d'apprécier notre gestion par activités. À l'époque, on a vraiment fait une étude qui a durée quelques mois pour essayer de faire un mode de comptabilité par activités, ce qui permettait aux gestionnaires de voir leurs coûts réels et de voir...On a donc demandé aux gestionnaires d'identifier leurs activités, celles de leur personnel, de pré-identifier leur mission et tout ça. Ce fut un portrait que nous avons fait, mais ça ne s'est pas traduit par des modifications de gestion » (Secrétaire général, p. 6).

Nonobstant le fait que le modèle de CPA appliqué dans cet établissement ne détermine les coûts que de quelques grandes activités du seul secteur administratif, on considère tout de même que cette nouvelle pratique de gestion fut tentée au moins une fois, même s'il n'y a pas eu de suites à proprement parler. Cette tentative confirme qu'il y a eu un processus d'innovation visant la CPA car on retrouve les éléments essentiels de cette pratique, soit l'identification d'activités et l'usage d'inducteurs de ressources et d'inducteurs d'activités.

Il était difficile pour l'actuel directeur des finances et le secrétaire général de préciser les incidents exacts ayant mené à l'introduction de la CPA, tout en étant d'avis que le déficit cumulé dans lequel se trouvait leur établissement à ce moment-là ait joué un rôle prépondérant. Le directeur des finances exprime cette idée en ces termes :

> « Je pense que, oui, il faut changer nos façons de faire. Ça fait plusieurs années qu'on le dit effectivement dans les discours qu'il faut s'adapter et c'est le manque d'argent qui a initié ça. Lorsqu'on a vécu les coupures budgétaires, on s'est demandé comment gérer la décroissance. Il y a eu des questions qui se sont posées là-dessus. Nous avons quand même de l'argent et le Ministère nous le dit : « Il y a de l'argent », mais par rapport à ce que l'on avait avant, il n'y en a plus. Il faut donc essayer de faire différemment avec le même argent que nous avons. C'est le discours que l'on a tenu au cours des dernières années, à savoir qu'il faut faire les choses différemment » (Directeur des finances, p. 9).

Le directeur des finances fait allusion aux restrictions budgétaires instaurées par le gouvernement provincial comme circonstance externe ayant mené au changement. De plus, quand il explique le sens qu'il donne aux paroles du Ministère, à savoir qu'il y a de l'argent *« mais par rapport à ce que l'on avait avant, il n'y en a plus »*, il réfère à la décision que le réinvestissement de 800 $ M promis à l'occasion des contrats de performance en 2000-2001 n'avait justement pas pour but de résorber les déficits cumulés des universités québécoises. Les restrictions budgétaires successives, jumelées à la décision de non-réinvestissement, agissent comme incidents précurseurs au cours d'une période de préparation du terrain, affectant ainsi le montant des fonds disponibles à l'université (caractéristique environnementale). Au cours de cette période, le gouvernement provincial et le Ministère assument le rôle de scénariste. Finalement, la phrase : *« Ça fait plusieurs années qu'on le dit effectivement dans les discours qu'il faut s'adapter et c'est le manque d'argent qui a initié ça »*, recèle deux informations importantes. Premièrement, elle révèle l'existence d'une période concomitante d'interprétation au sein de l'université durant laquelle aucun gestionnaire n'appert avoir joué un rôle influent de sensibilisateur jusqu'à l'entrée en jeu de l'ancien directeur des finances, tel qu'on le verra dans les paragraphes qui suivent. Deuxièmement, cette phrase dévoile que l'incident déclencheur du changement est *« le manque d'argent »* ou, si l'on préfère, le déficit cumulé (caractéristique organisationnelle). Pris dans le cadre plus large des incidents précurseurs, le déficit cumulé, à titre d'incident déclencheur, laisse entrevoir l'action initiale d'un moteur évolutionniste de changement. Les données ne permettent pas de dire quelles dimensions de cet objet furent considérées par l'initiateur du processus d'innovation. C'est ce qui explique pourquoi on utilise les lettres « N/D » dans le tableau 4.7.

L'actuel directeur des finances et le secrétaire général ont identifié l'ancien directeur des finances comme l'initiateur du processus d'innovation, secondé en cela par le VRAR. On

reproduit uniquement la réponse du secrétaire général à cet égard :

> « Dans le cas de comptabilité par activités et de la gestion par activités, c'était clairement le directeur du service des finances et je crois qu'à cette époque-là, c'était vraiment une approche qui provenait du département des sciences comptables, lequel avait élaboré par la suite le concept et tout ça, et notre directeur des finances avait initié avec le vice-recteur à l'administration l'ensemble de ce processus-là. Ça venait très clairement de là » (Secrétaire général, p. 8).

Les propos contenus dans ce dernier extrait indiquent que plusieurs autres acteurs sont intervenus au début du processus d'innovation lié à la CPA. On note que le directeur des finances du temps est identifié comme l'initiateur du processus et que le VRAR a joué un rôle de supporteur dans cette initiative. Ensuite, que des professeurs du département des sciences comptables, en plus de conseiller le directeur des finances dans son choix de pratique, ont offert leur soutien technique pendant la période de conception du système.

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles l'ancien directeur des finances a choisi cette pratique particulière, ces deux même répondants affirment que c'est parce qu'il la connaissait assez bien (caractéristique individuelle) et pouvait en apprécier les bien-fondés (attribut de l'innovation) pour avoir assisté à plusieurs sessions de formation sur la CPA. Cela nous porte, d'une part, à considérer que l'usage de la CPA dans cet établissement repose sur la perspective du choix efficient même si le décideur n'avait au départ qu'une connaissance théorique de cette pratique, et à attribuer, d'autre part, le rôle de formateur à la firme de consultants externes. De plus, le fait que le directeur des finances ait suivi une formation sur la CPA suggère que l'étape du choix de l'innovation survienne avant le déclenchement du processus d'innovation.

La considération d'un choix efficient est confirmée par les paroles du secrétaire général :

> « Dans ce cas, comme je connais la personne, je sais qu'elle était persuadée, qu'elle était convaincue que c'était la meilleure méthode pour en arriver à bien estimer nos coûts, bien répartir nos ressources financières en fonction des coûts réels et tout ça. Ce n'était pas pour elle une mode et ce ne fut pas imposé » (Secrétaire général, p. 12).

D'ailleurs, les objectifs visés par cette pratique, tels qu'énoncés par l'actuel directeur des finances, tendent à confirmer l'exactitude de cette perspective. Ces objectifs sont : 1) de déterminer les coûts des activités des unités administratives qui ont participé à l'exercice, et 2) de se servir de ces informations comme aide à la prise de décision, à savoir de faire des choix éclairés lorsqu'il s'agit de décider de poursuivre ou non une activité, de faire autrement une activité et d'éviter de couper aveuglément dans les unités administratives. Ces objectifs cadrent bien avec les caractéristiques de la CPA.

L'idée de départ était de concevoir un système CPA pour l'ensemble des activités de l'université. Toutefois, pour des raisons que l'on explique plus loin, l'actuel directeur des finances affirme que la conception du système s'est limitée uniquement aux services se situant du côté administratif de la chose universitaire, incluant le secrétariat général :

> « On a fait certaines analyses de coûts dans les secteurs où les gens nous ont dits « Oui », et cela touchait l'ensemble des secteurs de l'administration, donc des finances, de l'approvisionnement, de la paie, etc. Le registrariat, le secrétariat général et le service aux étudiants ont aussi embarqué dans ce projet. Les gestionnaires de tout ce qui touche l'enseignement et la recherche n'ont pas embarqué » (Directeur des finances, p. 11).

Même si la conception du modèle CPA ne s'est limitée qu'au côté administratif, on considère que, collectivement, tous ces participants ont assumé le rôle de coopérateur au cours de la période de conception et que l'ancien directeur des finances a endossé celui de concepteur lors de cette même période.

Pour expliquer pourquoi le design du système CPA ne s'est borné qu'aux seuls services administratifs, l'actuel directeur des finances avance trois raisons. La première est exprimée en ces termes :

> « C'est sûr que c'est un projet que nous aurions aimé implanter à l'intérieur de toute l'université, mais la haute direction préférait que ça se fasse sur une base volontaire. On a donc invité les gestionnaires à participer à ce projet et ceux qui ont participé, ce sont ceux qui voulaient participer » (Directeur des finances, p. 11).

L'absence d'une directive invitant tous les membres de la communauté universitaire à participer à l'exercice de CPA lors de la période d'organisation, suggère l'idée que la décision d'utiliser cette pratique n'était pas une décision collective endossée par tous les membres de l'équipe de direction (caractéristique organisationnelle). Le VRAR et le secrétaire général étaient d'accord avec l'idée (rôle de supporteur), alors que le recteur et le VRER n'y ont pas accordé leur appui. En laissant toute liberté aux personnes de participer ou pas, le recteur semble avoir adopté une position que l'on peut qualifier de « non-intervenant » lors de cette période d'organisation. En choisissant de ne pas seconder pleinement cet exercice, le VRER peut aussi être qualifié de non-intervenant. Il nous est impossible de savoir pourquoi ces deux gestionnaires ont adopté une telle attitude car nous n'avons pu les interviewer ni l'un ni l'autre. La deuxième cause découle directement de la première :

> « C'est de l'information qui fut quand même intéressante pour les gestionnaires qui l'ont utilisée, du moins c'est ce qu'ils ont dit, sauf qu'il n'y avait pas de volonté de la part de la direction de la mettre en place » (Directeur des finances, p. 11).

Le manque de support et d'intérêt de membres de la haute direction, notamment du recteur et du VRER, représente la deuxième raison pour laquelle le design du système CPA ne fut pas général. La troisième raison se rapporte à la perception qu'ont eue les personnes face à la CPA :

> « Il faut quand même mentionner que nous avons essayé d'implanter ça dans une période où nous étions en restrictions budgétaires, donc les gens nous voyaient venir. Il y a des gens qui voyaient cela positivement dans le sens de se dire : « Si telle activité me coûte trop cher, je vais me poser des questions et me dire ou bien je fais les choses autrement ou bien je ne les fais plus ». C'était aussi perçu par certains autres comme étant une occasion de couper des dépenses » (Directeur des finances, p. 11).

Cette dernière raison dévoile que les personnes jaugent l'impact de la CPA à la lumière des perceptions qu'ils ont des effets probables qu'aura cette pratique de gestion sur les opérations de leur service. Ces perceptions sont imputables aux caractéristiques propres des individus ainsi qu'aux attributs de l'innovation. Par esprit de circonspection, le directeur des finances a préféré taire les noms des personnes en cause ici. Globalement, on considère ces trois raisons d'abandon des travaux visant l'introduction de la CPA comme des incidents de revers et qu'elles font entrer en jeu un moteur dialectique de réaction.

La discussion précédente permet de dire que le processus d'innovation n'est pas allé plus loin que la période de conception dans l'établissement D. Le tableau 4.7 donne l'inventaire des différentes composantes du processus d'innovation à propos de la CPA dans cet établissement. Ce tableau est suivi de la figure 4.2 montrant leur enchaînement chronologique.

Tableau 4.7

Les composantes du processus d'innovation lié à la CPA - Université D

1.0 Phase de gestation :

1.1 Période de préparation du terrain :

Acteurs	*Rôles*	*Gestes posés*	*Rôle des gestes*	*Affectent :*	*Se rapportent à un(e) :*
· Gouvernement provincial · Ministère de l'Éducation	· Scénariste · Scénariste	· Restrictions budgétaires · Non-réinvestissement	· Incident précurseur · Incident précurseur	· Disponibilité de fonds · Disponibilité de fonds	· Caractéristique environnementale · Caractéristique environnementale

1.2 Période d'interprétation :

Acteurs	*Rôles*	*Objet interprété*	*Se rapporte à un(e) :*	*Dimensions de l'objet*	*Filtre*
· Directeur des finances	· Sensibilisateur · Interprète	· Déficit cumulé	· Caractéristique organisationnelle	N/D	N/D

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteurs	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· Directeur des finances · Professeurs · Consultants	· Décideur · Conseiller · Formateur	· Bien-fondé de la CPA	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteurs	*Rôles*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· Directeur des finances · VRAR	· Initiateur · Supporteur	· Déficit cumulé important	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste

3.2 Période d'organisation :

Acteurs	*Rôles*	*Domaines d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· Directeur des finances · VRAR · Secrétaire général · Recteur · VRER	· Organisateur · Supporteur · Supporteur · Non-intervenant · Non-intervenant	· Services administratifs et de soutien · Secrétariat général	· Calculer les coûts des activités des services administratifs · Éclairer la prise de décision

3.3 Période de conception :

Acteurs	*Rôles*	*Incidents de revers*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*	*Issue*
· Directeur des finances · Professeurs · Secrétaire général · Directeurs de service	· Concepteur · Supporteur · Coopérateur · Coopérateur	· Décision d'introduction non collective · Manque de support et d'intérêt du recteur et du VRER · Méfiance à l'égard de la CPA	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Moteur dialectique · Moteur dialectique · Moteur dialectique	· Abandon

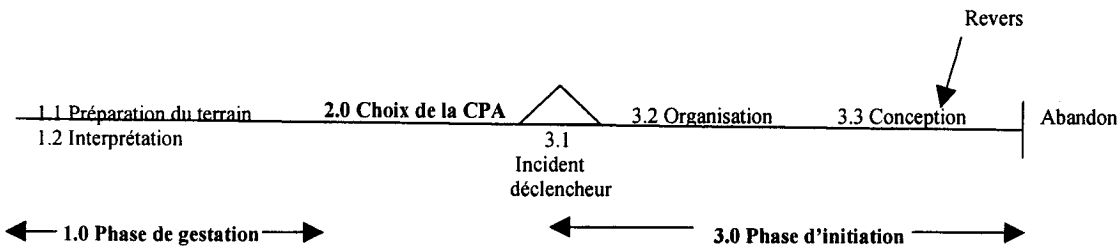

Figure 4.2 L'évolution du processus d'innovation lié à la CPA – Université D

Cette figure est relativement semblable à la figure 4.1 en ce que le processus d'innovation comprend une phase de gestation (1.0), regroupant deux périodes concomitantes de préparation du terrain (1.1) et d'interprétation (1.2). L'étape du choix de l'innovation (2.0) précède celle du déclenchement du processus d'innovation (3.1) de la phase d'innovation (3.0). Cette dernière phase compte aussi une période d'organisation (3.2) et une période de conception (3.3). Finalement, la figure indique que l'introduction de la CPA fut abandonnée durant la période de conception, suite à des incidents de revers.

En guise de sommaire à la CPA, disons, d'une part, que l'examen de documents et l'interprétation des propos des gestionnaires des universités A et C ont dévoilé que dans ces deux établissements, ce qui était initialement qualifié de CPA s'avère être plutôt la méthode des coûts directs. D'autre part, les universités B et D ont tenté d'introduire cette pratique. Dans ces deux établissements, les travaux furent respectivement suspendus et abandonnés durant la période de conception suite à l'occurrence d'incidents de revers. Ces incidents de revers dévoilent l'action d'un type nouveau de moteur, soit un moteur de réaction, associé aux théories dialectiques du changement et du développement organisationnel. La conclusion qui s'impose d'elle-même est que la CPA n'est pas en usage dans ces quatre universités.

4.2.2 La gestion par activités (GPA)

Le tableau 4.5 indique qu'au moins un gestionnaire des établissements B, C et D, identifie la GPA comme une pratique en vigueur dans son université. La présentation et l'analyse des résultats se limitent donc à ces seuls établissements.

4.2.2.1 Université B

À la question de savoir si l'université utilise ou pas la GPA, le recteur a répondu « Oui », alors que le VRAR no. 1 a répondu « Peu ». Pour dire si cette pratique est en usage ou pas dans cette université, on s'appuie donc sur les réponses fournies par ces deux répondants.

Au-delà de dire « Oui » au cours de l'entrevue, le recteur n'a pas commenté davantage l'usage de cette pratique. À l'opposé, le VRAR no. 1 a répondu :

> « Entre Oui et Non pour la GPA, parce que c'est embryonnaire » (VRAR no. 1, p. 12)

Considérant que le VRAR no. 1 est celui qui parraine l'introduction de la CPA dans son université et, éventuellement, celle de la GPA, il nous paraît être en meilleure posture pour savoir si cette pratique est en usage ou pas. Ayant mentionné avoir une connaissance approfondie de cette pratique (tableau 4.2) et sachant qu'elle est intimement liée à la notion d'« activité », tout comme l'est la CPA, le VRAR no. 1 ne peut, en tout état de cause, répondre « Oui ». On a vu, dans la section 4.2.1.2, que l'état des résultats préparé par département l'est selon la méthode des coûts directs et non selon la CPA. L'emploi de la CPA et de la GPA exige l'identification des activités et cet établissement n'en est pas rendu là dans sa phase de conception. On considère donc que la GPA n'est pas en usage dans l'université B.

4.2.2.2 Université C

Pour savoir si cette université utilise ou pas la GPA, on peut s'en remettre strictement à l'attestation du recteur de cet établissement à l'effet qu'outre les indicateurs de performance, aucune de ces nouvelles pratiques n'est actuellement en usage :

> « Je dirais aucune, sauf que depuis l'an dernier nous terminons l'exercice où nous avons fait des indicateurs de performance » (Recteur, p. 7).

Cependant, le VRER a répondu « Oui » à cette question et la réponse qu'il donne mérite d'être traitée :

> « Quand on parle de gestion par activités ici, je fais le regroupement de deux choses. Premièrement, de la façon dont on a voulu donner une cohérence à la programmation ici. On a voulu donner un peu d'imputabilité à chacun des programmes, à chacun des secteurs, pour bien ajuster, bien rationaliser ce qui se donnait en rapport avec les cours. Puis c'est aussi la gestion par l'imputabilité au niveau de certains services en particulier. Je pense au service informatique, à l'international, à la formation continue, aux études amérindiennes. Ce sont des services où ils ont plein de responsabilités sur les revenus et sur les dépenses. Donc là, on peut dire que l'on a un peu d'histoire sur ce plan-là. Si vous entendez gestion par activités autrement que comme ça, alors corrigez-moi » (VRER, p. 15)

On relève dans les propos du VRER une certaine confusion de sens dans son emploi du terme « activité ». Dans les établissements universitaires, le terme « activité » est souvent associé à la dispense d'un cours ou à la poursuite d'un projet de recherche, de sorte que dans l'esprit de ce gestionnaire, gérer des activités revient à gérer l'offre de cours ou gérer la poursuite de projets de recherche. Or ce n'est pas ce sens qui est donné au terme activité en CPA et en GPA. La dernière phrase de cet extrait exige que l'on répète que la GPA s'entend comme étant autre chose que de rendre les services et les départements responsables de leurs revenus et dépenses par

l'emploi de la méthode des « coûts directs » ou de la méthode de la « comptabilité par centre de responsabilités ». La GPA, telle qu'on l'a définie à la section 2.6.2, n'est donc pas en usage dans l'université C.

4.2.2.3 Université D

Le seul établissement qui aurait pu prétendre utiliser la GPA est l'université D, compte tenu que les activités furent déjà définies pour l'exercice de CPA. Toutefois, l'actuel directeur des finances a bien précisé que l'identification des activités a servi à en déterminer le coût et que cet établissement n'a pas poussé plus loin la gestion de ces mêmes activités en termes de valeur ajoutée et de temps.

Le VRAR explique la GPA qui se fait dans son université en ces mots :

> « Il y a une certaine gestion par activités ici dans la mesure où le système comptable le permet. Ça nous permet de regarder de plus près certains secteurs en termes d'efficacité, de rentabilité. Nous le faisons d'une façon assez courante cette vision-là, et toute la recherche ici est gérée par projet aussi. Donc ça nous donne une idée de l'efficacité de ce qui se passe de ce côté-là » (VRAR, p. 12).

Un peu comme le VRER de l'université C, le VRAR de l'université D confond la gestion par activités avec la gestion des projets de recherche. Malgré la réponse affirmative de ce dernier gestionnaire, on considère que l'établissement D ne fait pas usage de la GPA.

En somme, l'analyse des données dévoile que, contrairement aux prétentions de certains gestionnaires, la gestion par activités comme pratique de gestion est absente dans les universités

de l'étude. Les prétentions d'usage de cette pratique par les gestionnaires relèvent et révèlent en même temps l'existence chez eux d'une confusion quant à la signification propre de cette pratique de gestion.

4.2.3 Gestion intégrale de la qualité (GIQ)

En référence à cette pratique, à peu près tous les gestionnaires ont exprimé le souci de faire de la recherche de qualité, de fournir un enseignement de qualité, de former des diplômés de qualité et de faire en sorte que le plus d'étudiants possibles réussissent. Au-delà de ces considérations normales dans un tel milieu, il n'y a pas en soi de mouvement Qualité dans ces établissements, telles que l'attestent les réponses négatives fournies par les gestionnaires qui se sont prononcés sur l'usage de cette pratique (tableau 4.5). L'unique cas de tentative d'introduction de la GIQ a eu lieu à l'établissement C.

4.2.3.1 Université C

Le doyen de la gestion académique et le représentant syndical sont les deux seuls répondants de cette université à avoir commenté la tentative d'introduction de la GIQ (tableau 4.5). Pour bien saisir la complexité du déroulement de ce processus d'innovation et de son issue finale, on présente les événements selon leur ordre chronologique d'occurrence. À cette fin, on cite en premier lieu le doyen de la gestion académique :

> « C'est ça qui a créé la crise de 90, comme je vous disais, c'est la venue d'un nouveau VRAR qui était auparavant directeur général d'une ville. Il a voulu imposer, il a voulu mettre en place un mode de gestion associé à ce qu'il avait vécu dans cette ville et voulu introduire ici la GIQ » (Doyen de la gestion académique, p. 13).

On constate que l'action se situe au début des années 1990. Ensuite, l'incident déclencheur du changement administratif est l'arrivée d'un nouveau VRAR (caractéristique environnementale). Si on adopte la version mutationniste des théories évolutionnistes, on peut considérer l'arrivée du nouveau VRAR comme une modification brusque des caractères héréditaires de l'université. Cette version nous porte à considérer l'entrée en jeu d'un moteur évolutionniste de changement. On attribue aussi au VRAR le rôle de décideur de la GIQ car il avait en tête d'introduire cette pratique avant même son arrivée à l'université[41]. En dernier lieu, pour avoir déjà expérimenté cette pratique dans sa fonction antérieure (caractéristique individuelle), on peut imputer son choix de la GIQ à la perspective du choix efficient, considérant qu'il était familier avec les capacités de cette pratique (attribut de l'innovation).

Le représentant syndical énonce le secteur d'application et les objectifs visés par le VRAR :

> « Il avait compris que dans le budget, il y avait une masse assez grande du côté de l'enseignement-recherche, ce qui est normal dans une université. Le VRAR a déjà une emprise sur les services d'approvisionnement, de finances, d'informatique, d'équipement. Il contrôlait un certain nombre de l'ensemble des services, mais il voyait qu'il fallait introduire des méthodes pour augmenter la rentabilité de chaque élément » (Représentant syndical, p. 7).

C'est donc la recherche de gains de productivité et de réduction des coûts du côté académique de l'activité universitaire que visait le VRAR avec l'introduction de la GIQ. Cet objectif s'intègre dans le contexte financier qui prévalait à ce moment-là dans l'université C :

> « Disons que c'était dans le cadre où il y avait beaucoup de compressions budgétaires aussi...» (Représentant syndical, p. 6)

---

[41] Cette information fut corroborée par courriel auprès du doyen de la gestion académique après l'entrevue.

Les compressions budgétaires auxquelles fait allusion le représentant syndical ne sont pas celles entreprises par le gouvernement provincial durant la période 1995-1996 à 1999-2000, puisque le doyen de la gestion académique a déjà situé l'action au début de 1990. La date à laquelle se déroule ce processus d'innovation exclut donc l'effet sur l'infrastructure de support de cette université, des restrictions budgétaires et de la concurrence livrée par les grandes universités pour la clientèle étudiante. Plutôt, cette université est graduellement passée au cours des quelques années antérieures à 1990, d'une situation de surplus cumulé à celle de déficit cumulé, passage imputable au désir de la direction du temps d'assurer le développement académique dans certains créneaux spécifiques du savoir. L'évolution de la situation permet de convenir de l'existence d'une période de préparation du terrain à s'être déroulée, dans ce cas, à l'intérieur de l'établissement. Les gestes posés (développement académique) par la direction durant cette période fait d'elle le scénariste. Étant donné que ces gestes ont eu pour effet de modifier la situation financière de l'université (caractéristique organisationnelle), on peut dire qu'ils ont agi comme incidents précurseurs. Rien ne transparaît cependant des entrevues qui nous permettrait de certifier l'existence d'une période d'interprétation au sein de l'université, même s'il est raisonnable d'en supposer l'existence. On préfère inscrire les lettres N/D dans les cases réservées aux dimensions de cette composante du processus d'innovation dans le tableau 4.8.

La situation que l'on a dépeinte jusqu'à maintenant, montre le déclenchement d'un processus d'innovation occasionné par l'arrivée d'un nouvel acteur mû par un moteur évolutionniste, ayant l'intention d'introduire une nouvelle pratique de gestion en vue de corriger une situation financière difficile. L'objectif visé par l'introduction est de réaliser des gains de productivité du côté académique et, par voie de conséquence, de réduire les coûts avec la visée à long terme de rétablir l'équilibre budgétaire. Puisque le nouveau VRAR avait le dessein d'introduire la GIQ

avant même son entrée en fonction, c'est donc dire qu'ici encore, l'étape du choix de l'innovation fut antérieure au déclenchement du processus d'innovation lié à cette pratique de gestion.

Pour connaître le dénouement du processus d'innovation, on s'appuie sur l'opinion du doyen de la gestion académique, opinion corroborée par le représentant syndical en des termes quasi identiques :

> « Ça n'a pas du tout fonctionné dans la boîte. [...] La gestion de la qualité n'a pas fait long feu ici » (Doyen de la gestion académique, p. 13).

> « La qualité totale, oui, cela n'a pas fait long feu » (Représentant syndical, p. 6).

Si la GIQ fut de courte durée dans cet établissement, cela veut dire que cette pratique fut rejetée au tout début du processus, durant la période d'organisation de la *phase* d'*initiation*. Ce rejet soulève alors toute la question de savoir pourquoi. En d'autres mots, quels acteurs s'y sont opposés et quels motifs ont-ils invoqués.

À la question de savoir qui s'est opposé à l'introduction de la GIQ, on a comme réponse :

> « L'ensemble du corps professoral et l'ensemble des gestionnaires à l'exception de peut-être deux ou trois. Quand vous êtes vice-recteur à l'administration et aux finances et que votre principal problème est le directeur des finances, en commençant, vous partez avec une certaine difficulté. [...] Il y avait aussi des conflits au niveau de la direction supérieure entre le VRER et le VRAR et ça découlait jusqu'à la base » (Doyen de la gestion académique, p. 13).

> « Tout de suite il y a eu des affrontements à plusieurs niveaux. D'abord il y a eu des affrontements à la régie interne même, avec le VRER. Il y a donc eu des affrontements entre le VRAR et le VRER » (Représentant syndical, p. 6).

La perception de ces deux répondants est qu'à peu près tous les membres de la communauté universitaire se sont opposés à l'introduction de la GIQ, le VRER étant le principal opposant. Il est donc possible d'attribuer globalement le rôle d'opposant actif à ces acteurs et celui d'allié aux quelques gestionnaires qui ont appuyé le VRAR. La résistance offerte par ces acteurs témoigne de l'entrée en jeu au cours de la période d'organisation d'un moteur dialectique de réaction.

Le mouvement d'opposition à l'introduction de la GIQ prend appui sur trois raisons principales, que l'on assimile à des incidents de revers dans cette recherche. La première est une réaction envers l'initiateur lui-même, tel qu'en fait foi l'opinion exprimée par le doyen de la gestion académique à ce sujet :

> « Ce fut une réaction aussi bien à l'individu qu'à la façon dont il voulait l'imposer. Je peux vous dire que ce n'est peut-être pas la pratique qui fut questionnée, c'est plus la façon dont ce fut amené et comment ce fut amené. » (Doyen de la gestion académique, p. 13).

On reconnaît dans cet extrait que l'échec de l'introduction de la GIQ est d'abord imputable à la personnalité du VRAR, personnalité donnée par son attitude autoritaire et sa manière forte de procéder. Fait intéressant, sur lequel on revient plus loin, la GIQ comme pratique de gestion n'est pas mise en cause. Le représentant syndical renforce cette interprétation lorsqu'il dépeint le VRAR en ces termes :

> « Ce monsieur, il n'avait aucun respect pour le recteur et il n'avait aucun respect pour l'autre vice-recteur, mais l'autre vice-recteur n'est pas n'importe qui. Ce monsieur voulait l'affrontement aussi. Oui, pour atteindre ses buts, il voulait l'affrontement. Je l'ai senti » (Représentant syndical, p. 7).

L'échec de la GIQ est donc assignable en premier lieu à des dimensions qui se rapportent aux caractéristiques individuelles de l'initiateur. En réagissant négativement aux traits personnels dominants du VRAR, on peut presque dire qu'il est en même temps la cause de sa propre perte.

La deuxième raison du rejet de la GIQ est attribuable au désir du VRER de maintenir la délimitation nette de l'autorité, du pouvoir et des responsabilités qui existe entre le côté académique et côté administratif de l'université ou, si l'on préfère, entre la fonction enseignement et recherche, et la fonction administration. Cette idée est exprimée par le représentant syndical comme suit :

> « Le VRER a toujours été considéré comme le seul, le vrai vice-recteur ici. L'administration-finances doit être pour nous quelqu'un d'effacé, qui gère bien les choses, mais qui ne prend pas trop de place parce que la gestion des profs et tout ça, c'est le VRER qui doit faire ça. [...] Il voulait s'introduire comme gestionnaire au niveau du rendement, de la tâche d'un prof, etc., son objectif c'était ça » (Représentant syndical, p. 6 et 7).

On perçoit deux choses dans les propos du représentant syndical. Premièrement, c'est qu'il existe une ligne, une frontière qui délimite les responsabilités des deux vice-rectorats et que, dans la tradition universitaire, cette frontière ne doit pas être transgressée. Deuxièmement, dans ce conflit opposant notamment le VRER et le VRAR, les professeurs se sont rangés du côté du VRER afin, eux aussi, de préserver le fait traditionnel que les activités professorales se situent du côté académique de l'activité universitaire et ne sauraient en aucune circonstance faire l'objet

d'un examen et d'un contrôle de la part d'un dirigeant se situant du côté administratif. Si les professeurs ont massivement opté pour le VRER, c'est qu'ils étaient probablement motivés par la crainte que l'objectif de gains de rendement si cher au VRAR ne se traduise pour eux par une augmentation de leur tâche ou par une perte de pouvoir sur la délimitation de leur tâche. La protection de la structure actuelle par le VRER et des acquis par les professeurs, se rapportent toutes deux à des traits culturels de la catégorie des caractéristiques organisationnelles. La protection des acquis par les professeurs constitue la troisième cause du rejet de la GIQ dans l'université C et représente, de ce fait, le troisième incident de revers.

Un dernier facteur soulevé par les deux répondants concerne la catégorie « attributs de l'innovation ». Le représentant syndical commente cette pratique de la manière suivante :

> « D'abord, on n'a jamais compris ce que ça voulait dire. Il voulait introduire un système de gestion qui donnerait des résultats, qui était emprunté de l'entreprise privée (p. 6). [...] C'était un concept qui était comme une marque de commerce nouvelle qu'il voulait introduire (p. 7) » (Représentant syndical)

D'après ce répondant, la GIQ est perçue comme : 1) difficile à comprendre, 2) issue de l'entreprise privée, et 3) nouvelle pour l'université. Toutefois, il ajoute plus loin au cours de l'entrevue que ce n'est pas la pratique en soi qui posait un problème. Le doyen de la gestion académique appuie cette idée lorsqu'il dit :

> « Je peux vous dire que ce n'est pas peut-être pas la pratique qui fut questionnée » (Doyen de la gestion académique, p. 13).

Il émerge des propos de ces deux répondants que la perception négative de la GIQ n'est pas liée à ses attributs, du moins pas au début de la phase d'initiation. Ceci s'explique par le fait que le projet d'utiliser cette pratique de gestion ne soit demeuré qu'un simple sujet de discussion et n'a pas franchi le cap de la période d'organisation. Les données ne permettent pas de dire si les attributs de l'innovation auraient ou n'auraient pas représenté un facteur déterminant au cours des périodes ultérieures du processus d'innovation.

Les composantes du processus d'innovation lié à la GIQ sont résumées dans le tableau 4.8. La figure 4.3 illustre le déroulement de ces composantes dans le temps.

Tableau 4.8

Les composantes du processus d'innovation lié à la GIQ - Université C

1.0 Phase de gestation :

1.1 Période de préparation du terrain :

Acteurs	*Rôle*	*Geste posé*	*Rôle du geste*	*Affecte :*	*Se rapporte à un(e) :*
· Cadres supérieurs	· Scénariste	· Développement académique	· Incident précurseur	· Situation financière	· Caractéristique organisationnelle

1.2 Période d'interprétation :

Acteurs	*Rôle*	*Objet interprété*	*Se rapporte à un(e) :*	*Dimensions de l'objet :*	*Filtre :*
N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· VRAR	· Décideur	· Expérience avec la GIQ	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation

Acteur	*Rôle*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· VRAR	· Initiateur	· Arrivée du nouveau VRAR	· Caractéristique environnementale	· Moteur évolutionniste

3.2 Période d'organisation :

Acteurs	*Rôles*	*Domaine d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· Gestionnaires (minorité) · VRER · Dir. finances · Gestionnaires (majorité) · Professeurs	· Allié · Opposant actif · Opposant actif · Opposant actif · Opposant actif	· Secteur académique	· Réaliser des gains de productivité dans le secteur académique · Réduire les coûts de ce secteur · Équilibrer le budget et réduire le déficit cumulé

Incidents de revers	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*	*Issue*
· Protection de la structure actuelle	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique	· Rejet
· Protection des acquis professoraux	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique	
· Personnalité autoritaire de l'initiateur	· Caractéristique individuelle	· Moteur dialectique	

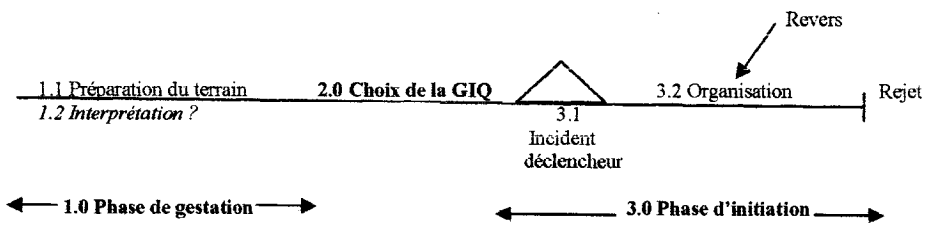

Figure 4.3 L'évolution du processus d'innovation lié à la GIQ – Université C

La figure 4.3 témoigne de l'existence de la période de préparation du terrain (1.1) durant la phase de gestation (1.0). La période d'interprétation (1.2) est indiquée en italique, suivie d'un point d'interrogation (?) pour signifier sa plausibilité. L'étape du choix de l'innovation (2.0) précède encore la phase d'initiation du processus d'innovation (3.0). La figure montre que l'occurrence d'incidents de revers fit en sorte que la GIQ fut rejetée au cours de la période d'organisation (3.2).

4.2.4 La réingénierie des processus (RP)

Il importe de préciser en tout premier lieu, que les exercices de réingénierie qui se sont déroulés dans les universités se situent à deux niveaux différents. Le premier niveau est plus global et correspond à l'entreprise de réingénierie commandée par l'UQSS avec l'intention de le conduire dans chacune de ses constituantes. Le second niveau correspond aux exercices personnels initiés par les universités elles-mêmes, indépendamment de l'entreprise réseau. Le fait que ces deux niveaux d'exercices ne portent pas sur les mêmes processus, ne comptent pas les mêmes acteurs, facteurs, incidents et autres dimensions du processus d'innovation, exige qu'ils soient examinés séparément même si, dans certains cas, ils sont intimement liés. Cette section est donc divisée en deux sous-sections. Dans la première, on présente l'entreprise de réingénierie amorcée par l'UQSS et les suites données par chaque université. Dans la deuxième sous-section, on traite des

réingénieries locales initiées par les universités elles-mêmes.

4.2.4.1 La réingénierie initiée par l'UQSS

La RP entreprise par l'UQSS a débuté autour de l'année 1995. Les deux représentants de l'UQSS signalent que cette réingénierie comportait deux volets. Le premier concernait la réingénierie des processus d'affaires de l'ensemble des constituantes du réseau. Le deuxième volet portait sur la réingénierie des opérations du siège social. L'objet de l'étude étant l'examen du processus d'innovation qui se déroule à l'intérieur des établissements, implique de limiter la présentation et l'analyse des résultats au premier de ces deux volets. En conséquence, la réingénierie des opérations du siège social n'est pas traitée dans cette recherche.

Le premier volet de l'entreprise de réingénierie réseau portait sur l'examen des processus de quatre des unités administratives des constituantes de l'UQ. Ces quatre unités sont : 1) le secrétariat général, 2) le service des finances, 3) le service des approvisionnements, et 4) le service aux personnels. À ce stade-ci, il est bon de préciser que pour étudier les processus de ces quatre services, l'UQSS a formé en 1996 quatre comités, soit un par service. Le directeur du service concerné de chaque constituante était membre de ce comité. Par exemple, le comité en charge de la réingénierie des processus du service des finances regroupait les directeurs des finances de toutes les constituantes, agissant sous la gouverne de l'UQSS. Cette précision est importante car ces directeurs de service représentent des répondants à privilégier dans l'analyse des données.

On a déjà signalé que c'est le point de vue des gestionnaires des établissements de l'étude qui nous intéresse. Il s'ensuit que c'est leur angle d'analyse que l'on prend pour identifier le moteur

de changement, la perspective explicative de choix et les autres éléments qui composent le processus d'innovation dans leur université. Le point de vue du siège social pour entreprendre la RP réseau n'est pris en compte que dans la mesure où il contribue à l'explication du phénomène. De plus, comme la RP-UQSS a touché les quatre établissements en même temps, on considère comme commune la vision qu'ont les gestionnaires de ces établissements des composantes du processus d'innovation et ce, jusqu'à la fin de la *phase d'initiation*. Les phases ultérieures sont traitées par université puisqu'elles ont évoluées de manière distincte dans chaque établissement. Les éléments communs et distincts sont présentés à la fin de cette section dans le tableau 4.9.

L'extrait qui suit permet d'identifier l'initiateur de l'entreprise de réingénierie commandée par l'UQSS :

> « C'est le vice-président à l'administration qui, devant les contraintes financières qui s'installaient au Québec de façon récurrente, s'était fait le propagandiste de la méthode, assez récente, de réingénierie des processus. Il avait alors débuté une entreprise très vaste avec, à l'époque, l'appui de consultants externes, et les consultants externes en question ont assisté à la gestation de cette idée-là qui avait deux volets » (Représentant no. 2 – UQSS, p. 2).

On retient premièrement de ces propos, que l'initiateur de la RP réseau est le vice-président à l'administration du siège social. Ce rôle d'initiateur est d'ailleurs confirmé par le représentant no. 1 de l'UQSS ainsi que par tous les gestionnaires des quatre universités qui ont abordé ce sujet lors des entrevues. La seconde information d'importance est la présence de consultants externes. Cette présence commande de tenir compte du rôle ultérieur joué par ces consultants dans cette entreprise. Finalement, les contraintes financières éprouvées par l'UQSS et ses constituantes servent de toile de fond à cette entreprise réseau. C'est ce qui explique que les grands objectifs visent la réalisation de gains d'efficacité et d'efficience dans les quatre services touchés par

l'entreprise de réingénierie, tel que le corrobore le répondant suivant :

> « C'était d'améliorer la qualité, l'efficience de nos pratiques de gestion. Il ne faut pas se le cacher, c'était une question financière aussi, d'économie financière » (VRAR – Université A, p. 10).

Afin de déterminer le moteur initial de changement et la perspective explicative de choix de la RP, du point de vue des universités, on se repose sur l'extrait qui suit, considérant qu'il rend bien l'idée exprimée par les autres gestionnaires universitaires :

> « C'est le siège social qui a décidé à un moment donné qu'il se faisait une réingénierie des processus et qui l'a imposé d'en haut sans trop se soucier si ça descend jusqu'en bas. [...] Donc ce fut parti d'en haut, du siège social » (VRAR – Université D, p. 17).

Le VRAR de l'université D suggère l'action initiale d'un moteur dialectique de changement, puisque l'entreprise de réingénierie leur fut imposée. De même, l'emploi de la RP comme pratique de gestion relève, toujours selon le point de vue des universités, de la perspective du choix forcé, puisque ce ne sont pas elles qui l'ont choisi. Le choix de cette pratique est attribuable au vice-président à l'administration de l'UQSS, qui joue ainsi le rôle additionnel de décideur. Si les universités n'ont eu d'autre alternative que d'accepter la RP, c'est que ce dernier a exercé des pressions en ce sens.

Pour corroborer le double fait de l'imposition de cette entreprise et du choix de cette pratique, le représentant no. 2 de l'UQSS soutient ceci :

> « Le vice-président à l'administration est un homme qui, effectivement, était « contrôlant ». C'est quelqu'un qui voulait donner des politiques, voulait être la source d'initiatives et, effectivement, il a joué un rôle très important. [...] C'était quelqu'un de très volontaire, de sorte qu'à travers les instances de l'UQ, il jouait un peu le rôle d'un préfet de discipline, il forçait la note un peu. C'était toujours une aventure risquée que de s'opposer à lui. [...] Il utilisait ces pouvoirs-là et son pouvoir de persuasion parfois pour serrer un peu la vis » (Représentant no. 2 – UQSS, p. 4 - 5).

Cet extrait dépeint un initiateur sincère, mais déterminé, doté d'une personnalité forte et ayant à sa disposition des moyens pour exercer des pressions sur les constituantes du réseau afin qu'elles se conforment à l'entreprise de réingénierie qu'il a instigué. Au moment où se déroulaient ces événements, la pratique de redistribution par l'UQSS des fonds que lui accordait le MEQ entre ses constituantes et selon ses propres modalités était encore en vigueur (caractéristique environnementale). Face à un tel acteur, doté d'un tel moyen, il paraît justifié d'accepter la vision universitaire d'une double imposition, tant de la pratique de gestion que de l'entreprise de réingénierie. Pour les universités, les événements semblent s'être déroulés dans l'ordre suivant. Il y a d'abord eu le choix de la RP par le vice-président à l'administration de l'UQSS, suivi du déclenchement du processus d'innovation. Ce dernier événement marque ainsi le début de la *phase d'initiation* du processus d'innovation. Le fait que ce processus soit initié par un acteur externe entraîne qu'il n'y a pas de période d'interprétation à proprement parler à se dérouler à l'intérieur de l'université.

On a mentionné au début de la section que l'UQSS avait formé quatre comités pour examiner les opérations des unités administratives correspondantes. Le fruit des réflexions des comités fut la production de rapports et ce, principalement par deux unités :

> « Le premier rapport, fut l'approvisionnement. Le deuxième fut finances. [...] Quant au personnel, je crois qu'il n'a pas vraiment été fait. [...] Les deux études qui ont vraiment été déposées et finales, étaient approvisionnement et finances. Le personnel s'est fait un peu en même temps qu'ils essayaient de modifier le système informatique » (Directeur des finances – Université C, p. 5).

Quoique ce répondant n'avance pas de dates précises, les deux premiers rapports furent déposés au cours de l'année 1998. La formation de ces comités indique l'existence d'une période d'organisation où le vice-président à l'administration agit comme organisateur et les directeurs de service comme participant. La production de rapports témoigne d'une période de conception durant laquelle les processus furent révisés et où les directeurs de service agirent comme concepteur et le vice-président à l'administration comme superviseur des travaux.

Suite au dépôt des deux rapports finaux et en attente de la complétion du troisième, l'UQSS décida, de concert avec les membres des comités, d'implanter les recommandations touchant les deux services concernés. Or au cours de cette introduction, est survenu le constat suivant :

> « Nous nous sommes rendu compte que nos systèmes informatiques de gestion n'étaient pas adaptés aux recommandations des groupes qui avaient été maître d'œuvre pour faire la réingénierie des finances, la réingénierie des ressources humaines, etc. De là est découlé l'opération catastrophique du nouveau système intégré de gestion » (VRAR – Université A, p. 10).

Ce que dit ce répondant, c'est que les membres de ces deux comités sont venus à la conclusion qu'il était impossible de donner suite intégralement aux recommandations parce que leur système d'information n'avait pas été conçu pour y répondre. Ce constat s'applique aux quatre universités car elles ont sensiblement le même système. Pour palier à cette déficience, l'UQSS

retint, au début de l'année 1999, les services d'une firme de consultants qui proposait d'installer un nouveau système intégré de gestion. Cette firme a joué le rôle de concepteur dans l'installation de ce système. Avec l'accord du recteur du temps, il fut convenu que ce nouveau système serait d'abord adapté et configuré pour répondre aux besoins de l'université B, considérant qu'il répondrait par la suite aux besoins des autres établissements. L'université B servait en quelque sorte d'établissement pilote. Le constat d'inaptitude du système d'information de gestion actuel des quatre universités (caractéristique organisationnelle) représente un incident de revers à survenir pendant la période commune de conception, faisant appel à un moteur dialectique de réaction. L'entrée en scène de la firme de consultants marque le début d'une période d'adaptation dans l'université B. On a choisi d'utiliser le terme « adaptation » pour qualifier cette période plutôt que le terme « re-conception », car il s'agissait essentiellement d'adapter le système d'information de gestion de l'université B aux exigences du modèle de RP conçu lors de la période de conception. Durant cette période d'adaptation, les universités A, C et D se sont contentées d'attendre l'issue des travaux avant de décider quelle route prendre. À partir de ce point de bifurcation dans le déroulement du processus d'innovation, on présente séparément l'évolution du processus d'innovation dans ces quatre établissements en commençant par l'université B.

Université B

Après environ deux ans d'efforts d'adaptation et de configuration, les travaux furent arrêtés à l'université B au cours de l'année 2001. Le VRAR no. 1 décrit comment cette expérience fut vécue dans son université :

> « Là-dessus, je vous dirais que l'expérience du nouveau système d'information fut une expérience excessivement douloureuse. Nos personnels furent lourdement taxés, surtaxés, autant au niveau des finances que du service au personnel. Ce que cela a eu comme incidence, c'est bien sûr le sentiment d'avoir travaillé pour rien. Ça c'est dur psychologiquement au niveau des individus. Cela fait presque un an que nous sommes retournés à l'ancien système » (VRAR no. 1, p. 27).

Le représentant no. 2 de l'UQSS explique pourquoi les travaux furent arrêtés :

> « La réingénierie, c'était très ambitieux. Ça a donné six cahiers anneaux avec tous les processus analysés d'un bout à l'autre et ça a conduit aussi, parce que pour faire une réingénierie qui est efficace il faut adopter des méthodes et des instruments de gestion importants, ça a conduit à l'adoption d'un nouveau système intégré de gestion. Le projet de ce système a mobilisé les énergies de plusieurs constituantes du réseau, parce que ce ne sont pas toutes les constituantes qui ont participé à ce projet. Il y en a qui se sont tenues à l'écart et grand bien leur fasse, parce que ce système fut un échec lamentable. Nous avons liquidé ce projet et quand nous l'avons liquidé, nous nous étions fait une dette de 10 millions pour l'implanter et malgré cela, ça ne marchait pas. Initialement, l'implantation devait coûter 6 millions et les projections nous indiquaient qui si nous avions persisté à l'implanter, cela aurait coûté quelque chose comme 26 millions à la fin de l'exercice. [...] Nous sommes maintenant en arbitrage avec la firme de consultants. Nous leur réclamons des dommages-responsabilité pour la mauvaise direction qu'ils ont donné à l'implantation de cette affaire-là. » (Représentant no. 2 – UQSS, p. 3).

Dans sa réponse, le représentant no. 2 de l'UQSS fournit les deux causes principales de l'arrêt du processus d'innovation durant la période d'adaptation, soit : 1) la difficulté pour l'université B de répondre aux exigences techniques de la réingénierie des processus qui demandaient l'introduction d'un nouveau système intégré de gestion, et 2) la perspective d'un dépassement important des coûts. Ces deux constats, assimilables à des attributs de l'innovation, sont considérés comme des incidents de revers. La décision d'arrêter ces activités fut prise par l'UQSS sur recommandation du recteur de l'université B. Il faut dire aussi que l'état de

« surtaxe » (caractéristique organisationnelle) dans lequel se trouvait le personnel impliqué dans ce projet, après deux ans d'efforts, influença le recteur dans sa recommandation. On estime que cet état psychologique représente un troisième incident de revers. Suite à ces trois revers, l'UQSS décida officiellement de suspendre la poursuite des travaux des deux autres comités. La position finale adoptée par l'UQSS dans toute cette entreprise, fut de jeter le blâme sur la firme de consultants.

L'exposé précédent a permis de voir, en premier lieu, que dans cette entreprise, l'UQSS joua différents rôles à différentes périodes du processus d'innovation. Elle commença par assumer le rôle d'initiateur et de décideur, ensuite celui de stoppeur pour finir avec celui d'accusateur. De plus, cette même instance s'est trouvée dans des relations dialectiques avec les constituantes au début de la phase d'initiation, et de relations dialectiques avec le fournisseur au cours de la période d'adaptation. En troisième lieu, les considérations financières ont servi de facteur autant pour déclencher le processus d'innovation que pour justifier son arrêt. Finalement, les attributs de l'innovation contribuèrent aussi à l'arrêt du processus d'innovation.

Universités A, C et D

Durant la période d'adaptation vécue par l'université B, l'attitude adoptée par les universités A, C et D peut être qualifiée d'apprentissage organisationnel par délégation, où elles ont laissé le premier adoptant faire les erreurs et absorber les coûts de l'expérimentation et de la découverte. Un répondant crédible témoigne de ce comportement :

> « Je crois que si les réingénieries ne sont pas allées plus loin que ça, ce soit beaucoup parce que les administrations ne se sont pas appropriées le processus. Donc, dans ce sens-là, si je prends à l'interne ici, il n'y a pas eu beaucoup de discussions pour changer les processus. Sans dire que ce

fut néant, il n'y a pas eu beaucoup de discussions » (Directeur des finances – Université C, p. 4).

Les données ne permettent pas de dire pourquoi, dans ces trois établissements, aucun gestionnaire ne s'est approprié la réingénierie comme pratique de gestion durant la période d'adaptation vécue par l'université B. Il nous est donc impossible d'attribuer ce comportement à une catégorie précise de facteurs (individuels, organisationnels ou aux attributs de l'innovation). La fin de la période d'adaptation dans l'université B marque aussi la fin de la période d'attente dans les deux universités A et C. Toutefois, l'université D a tout de même vu que les travaux des comités lui offraient une occasion d'améliorer ses façons de faire. Elle a donc décidé de les poursuivre, tout en adaptant les rapports à ses propres opérations.

Université D

La poursuite des travaux dans cette université marque le début de ce que l'on appelle la *phase de poursuite*. Le VRAR atteste cette poursuite en ces termes :

> « Dans d'autres universités comme ici, les gens en place avaient vu là une opportunité de faire un examen de conscience et de regarder comment se faisaient les choses, et de regarder comment pourraient se faire les choses différemment, dans le but de se préparer » (VRAR, p. 17).

Le fait que l'établissement D ait décidé de poursuivre le processus d'innovation à la fin de l'année 2001 situe l'action après la période d'adaptation du système d'information de gestion dans l'université B. Le VRAR mentionne que la perception d'une opportunité interne (caractéristique organisationnelle) ait agi comme incident déclencheur. L'existence d'une telle opportunité est symptomatique de l'action d'un moteur téléologique de continuité.

Pour connaître quels gestionnaires ont favorisé la poursuite des travaux dans cet établissement, on s'appuie en premier lieu sur l'opinion émise par le directeur des finances :

> « C'est le directeur des approvisionnements qui a travaillé sur ce projet-là en collaboration avec le directeur des finances de l'époque. C'est lui aussi qui a travaillé avec le siège social au développement, c'est-à-dire que le siège social faisait développer des choses et les directeurs des approvisionnements faisaient des commentaires. C'est lui qui a implanté cette décentralisation ici » (Directeur des finances, p. 13)

À ces deux directeurs, le VRAR ajoute celui du service aux personnels :

> « Au niveau des ressources humaines on s'est préparé, car il y avait un directeur des ressources humaines qui a vu là une bonne opportunité de remettre en question son service et ses façons de faire, et de tenter de trouver des moyens d'économiser ou d'être plus efficace ou de répondre plus efficacement aux choses » (VRAR, p. 17).

Ces deux répondants assurent que l'établissement D s'est inspiré des travaux des comités parce que les directeurs des trois services concernés siégeaient sur ces comités. Ceci révèle l'existence d'une période d'adaptation durant laquelle les directeurs de services ont adapté les recommandations contenues dans les rapports à leurs propres besoins. On peut ainsi qualifier leur rôle d'adaptateur. Le fait que ces trois personnes aient été membres des comités réseau, permet d'envisager qu'ils se soient suffisamment familiarisés avec cette pratique de gestion pour considérer que son adoption subséquente repose sur la perspective du choix efficient. Dans le déroulement du processus d'innovation, on considère que ces acteurs ont joué le rôle de « converti » lors de l'étape de l'adoption réelle de la RP. De plus, étant les mêmes à avoir décidé de poursuivre le processus d'innovation dans leur établissement, il semble approprié de leur attribuer le rôle de « continuateur ». Le domaine d'application et les objectifs fixés, lors de la

période d'organisation, sont identiques à ceux initialement visés par l'UQSS, soient la recherche de gains d'efficacité et d'efficience dans les trois services concernés. Les principales retombées pour cette université de la poursuite de la RP réseau furent la fusion du service des approvisionnements avec le service des finances d'une part, et du transfert de certaines responsabilités du service des finances au service aux personnels d'autre part. Ces retombées confirment l'existence d'une phase d'implantation au cours de laquelle les trois directeurs de service auraient joué le rôle de maître d'œuvre.

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP réseau pour les quatre universités sont présentées dans le tableau 4.9, en épousant le point de vue des gestionnaires universitaires. Ce tableau est suivi de la figure 4.4 qui en montre le déroulement dans le temps.

En guise de synthèse à la RP-UQSS, mentionnons en premier lieu que lorsqu'une innovation est induite par des acteurs externes, il n'y a pas de *phase de gestation* qui précède le choix de l'innovation. En d'autres mots, les universités sont immédiatement confrontées au choix et à l'imposition de l'innovation sans qu'elles aient eu l'occasion préalable d'interpréter les conséquences d'événements quelconques. L'absence de cette phase de gestation n'implique pas nécessairement son inexistence. Plutôt, elle se déroule probablement dans l'univers de l'organisme externe. Le deuxième point à signaler est l'occurrence de trois types nouveaux de phases. Une phase d'adaptation et une d'attente à survenir simultanément, suivies, dans un cas seulement, par une phase de continuité. Cette phase de continuité nous a obligé d'adapter le vocabulaire en conséquence. Ainsi, le terme perspective de choix est remplacé par celui de perspective d'adoption, et les termes incident déclencheur et moteur de changement le sont par ceux d'incident de continuité et de moteur de continuité.

Tableau 4.9

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP-UQSS – Universités A, B, C, D

1.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· V.P.- adm. UQSS	· Décideur	· Pressions exercées par l'UQSS	· Caractéristique environnementale	· Choix forcé

2.0 Phase d'initiation :

2.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· V.P.- adm. UQSS	· Initiateur	· Pressions exercées par l'UQSS	· Caractéristique environnementale	· Moteur dialectique

2.2 Période d'organisation :

Acteurs	*Rôles*	*Domaines d'application*	*Objectif visé par l'introduction :*
· V.P.- adm. UQSS · Directeurs de service	· Organisateur · Participant	· Secrétariat général · Service des finances · Service des approvisionnements · Service aux personnels	· Réaliser des gains d'efficacité et d'efficience dans les quatre services concernés

2.3 Période de conception :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de revers*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· V.P.- adm. UQSS · Directeurs de service	· Superviseur · Concepteur	· Constat de l'inaptitude du système d'information de gestion actuel des quatre universités de donner suite aux recommandations des comités	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique

2.4 a) Période d'adaptation – Université B :

Acteurs	*Rôles*	*Incidents de revers*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*	*Issue*
· Gestionnaires et personnel	· Coopérateur	· Constat d'incapacité à adapter le nouveau système d'information aux opérations de l'Université B	· Attribut de l'innovation	· Moteur dialectique	· Arrêt
· Consultants	· Concepteur	· Perspective d'un dépassement important des coûts	· Attribut de l'innovation		
· V.P- adm. UQSS	· Stoppeur	· État psychologique du personnel affecté à l'adaptation	· Caractéristique organisationnelle		
· V.P. adm. UQSS	· Accusateur				

2.4 b) Période d'attente – Universités A, C et D :

Acteurs	*Rôles*	*Issue*
· Gestionnaires - A	· Apprenant par délégation	· Non-poursuite des travaux
· Gestionnaires - C	· Apprenant par délégation	· Non-poursuite des travaux
· Gestionnaires - D	· Apprenant par délégation	· Poursuite des travaux

Tableau 4.9 (suite)

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP-UQSS – Universités A, B, C, D

2.5 Étape de l'adoption réelle de l'innovation – Université D :				
Acteurs	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective d'adoption :*
· Directeurs de service	· Converti	· Bien-fondé de la RP	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Adoption efficiente

3.0 Phase de continuité :				
3.1 Étape de la poursuite du processus d'innovation :				
Acteurs	*Rôle*	*Incident de continuité*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· Directeurs de service	· Continuateur	· Opportunité de réaliser des gains d'efficacité et d'efficience	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur téléologique

3.2 Période d'adaptation :				
Acteurs	*Rôle*			
· Directeurs de service	· Adaptateur			

3.3 Période d'organisation :			
Acteurs	*Rôle*	*Domaines d'application*	*Objectif visé par l'introduction :*
· Directeurs de service	· Organisateur	· Service des finances · Service des approvisionnements · Service aux personnels	· Réaliser des gains d'efficacité et d'efficience dans les trois services concernés

4.0 Phase d'implantation:			
Acteurs	*Rôle*	*Issue*	
· Directeurs de service	· Maître d'œuvre	· Fusion du service des approvisionnements avec celui des finances · Transfert de responsabilités du service des finances au service aux personnels	

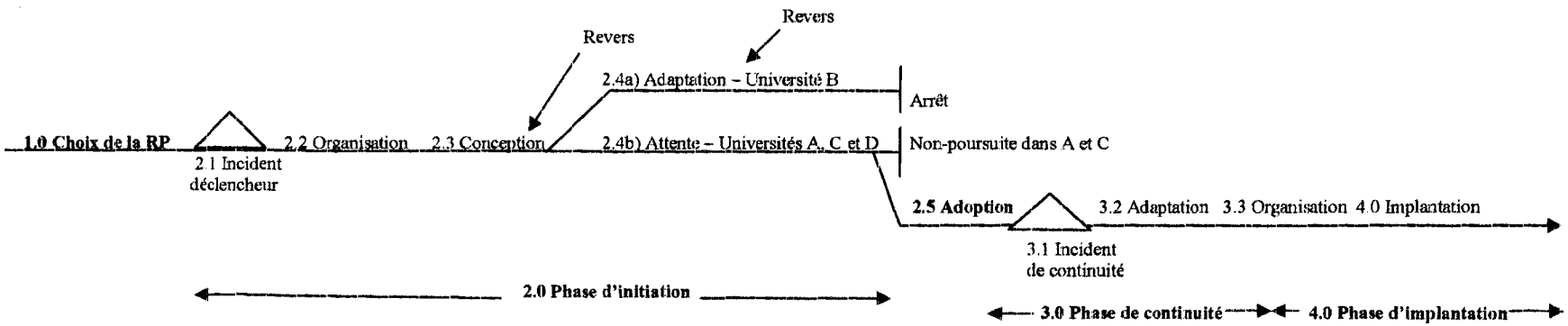

Figure 4.4 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP-UQSS – Universités A, B, C, D

La figure 4.4 indique que l'étape du choix de l'innovation (1.0) précède le déclenchement du processus d'innovation. La phase commune d'initiation (2.0) débute avec un incident déclencheur (2.1), se poursuit avec une période d'organisation (2.2), enchaînée par une période de conception (2.3). Le premier incident de revers qui survient durant cette période fait bifurquer le processus et marque le début de périodes concomitantes d'adaptation dans l'université B [(2.4 a)] et d'attente dans les universités A, C et D [2.4b)]. La période d'adaptation est arrêtée dans l'université B suite à un autre incident de revers, alors que les universités A et C décident de ne pas poursuivre le processus d'innovation. La ligne propre à l'université D indique que cette dernière a décidé de poursuivre le processus, entamant ainsi une phase de continuité (3.0). Cette phase est d'abord précédée par l'étape de l'adoption réelle de l'innovation (2.5), déclenchée par la suite par un incident de continuité (3.1) pour se continuer par une période d'adaptation de l'innovation (3.2) et d'organisation de son introduction (3.3). La fin de cette dernière période signale le commencement de la phase d'implantation (4.0).

4.2.4.2 Les réingénieries initiées par les universités

Le but de cette section est de décrire les exercices de réingénierie qui se sont déroulés dans chaque établissement. Les exercices dont il s'agit ici sont ceux qui tombent sous le couvert d'initiatives locales et originales, indépendantes de celles entreprises par l'UQSS. Mais avant de procéder à cette description, il nous apparaît nécessaire de préciser en quoi ont consisté ces exercices.

La plupart des initiatives locales de RP, incluant la continuité de la RP réseau au sein de l'université D, résultèrent en une redéfinition des tâches et une redistribution des responsabilités au sein des unités administratives visées, avec les conséquences normales de déplacement et de

réaffectation de personnel ou d'abolition de postes. Il semble qu'il ne fut jamais question dans les universités de mettre en doute l'existence même des unités administratives examinées ou le bien-fondé de certaines de leurs activités, en somme d'avoir recours à la page blanche comme l'exige la RP dans sa forme la plus pure (section 2.6.4). Aussi, plutôt que de parler de réingénierie, serait-il plus de mise dans ces cas-ci de parler d'améliorations à la marge. Les propos des répondants ne nous permettent pas non plus d'utiliser l'expression « amélioration continue », caractéristique de la GIQ, pour qualifier ces réaménagements marginaux, car de leur propre aveu, une fois l'exercice de révision terminé, il n'était pas prévu à l'ordre du jour de tenter d'améliorer les processus de façon continue ni d'en examiner d'autres. Pour appuyer notre interprétation des faits, nous reprenons les paroles d'un recteur, considérant qu'elles traduisent l'esprit dans lequel les RP locales furent conduites dans les quatre universités :

> « Je parlerais par exemple des processus d'admission et d'inscription qui furent mis à jour au Bureau du registraire. Ce fut fait, mais pas à l'intérieur d'une démarche plus globale qui au-delà de, qui ferait éclater les structures, qui ferait en sorte que la structure se modèlerait sur une nouvelle réingénierie des processus. [...] Une véritable réingénierie entraînerait qu'il y ait des ajustements structurels majeurs. Il n'y a eu que des ajustements de processus et c'est pour ça que je vous dis qu'il n'y a pas eu de réingénierie » (Recteur – Université C, p. 7 et 8).

Même si les exercices d'améliorations des processus conduits par les gestionnaires ne présentent pas toutes les caractéristiques fondamentales de la « réingénierie des processus », nous allons quand même considérer qu'ils tombent sous le couvert de cette pratique principalement sur la base que ces exercices reflètent la marge de manœuvre dont disposent les universités en cette matière. En d'autres mots, elles ne peuvent considérer comme inexistantes les règles émises par l'Université du Québec visant les structures de ses constituantes et ses modes d'opération. Dans le reste de cette section, nous présentons notre interprétation des réingénieries affirmées dans les

quatre universités, en comprenant bien qu'il s'agisse plus de changements marginaux aux processus existants que de remises en cause profondes.

4.2.4.2.1 Université A

Le VRAR et le VRER, du groupe des gestionnaires, et le registraire, du groupe de corroboration, soutiennent tous trois que leur établissement a conduit un exercice de réingénierie des processus au Bureau du registraire (Tableau 4.5). Cet examen conduisit à deux changements majeurs au sein de ce service. Le premier fut une réorganisation complète du travail qui s'explique comme suit. Pour traiter le dossier étudiant, on est passé d'une segmentation des tâches où chaque personne n'intervenait qu'à une étape spécifique (admission, inscription, etc.) d'un processus linéaire pour y accomplir un travail bien défini, à une forme d'organisation du travail par équipes de trois, où chaque personne au sein de l'équipe est maintenant habilitée et appelée à intervenir dans plusieurs des aspects du traitement du dossier étudiant. Le deuxième effet de cet examen des processus fut une redéfinition de la mission du Bureau du registraire, jumelée à la création de la Direction du service à la clientèle. Certaines responsabilités antérieurement assumées par ce Bureau, par exemple le recrutement des étudiants et le lien avec les agents de liaison des centres régionaux, furent transférées à la nouvelle Direction, alors que des tâches jusque-là assumées par d'autres services, furent confiées au Bureau du registraire.

En vue d'identifier l'initiateur de cet exercice de réingénierie, on se repose sur les informations fournies par le VRAR et le registraire. Selon eux, suite à un déficit important et inattendu touchant l'année académique 2000-2001 et augmentant d'autant le déficit cumulé, le conseil d'administration a mis sur pied un comité constitué de trois membres avec comme mandat général d'examiner l'ensemble des services de cet établissement. Plus spécifiquement, ce comité

devait faire une évaluation globale de leur fonctionnement pour juger s'il est possible d'améliorer les façons de faire et ainsi économiser de l'argent et, surtout, comprendre ce qui s'était passé. Pour toutes sortes de raisons, les travaux de ce comité n'ont pas abouti comme tels. Par la suite, le VRAR, qui n'était pas membre de ce comité de trois personnes, a pris l'initiative de conduire un exercice de réingénierie au Bureau du registraire étant donné que ce service tombe sous sa responsabilité. C'est ce qui explique pourquoi il s'identifie personnellement comme l'initiateur de cette entreprise :

> « J'ai moi-même initié une démarche de mini-réingénierie, une réingénierie à plus faible échelle de ce que nous avons connu au niveau du réseau, bien sûr, au niveau du registrariat, parce qu'on avait des indices, de l'information qui nous portait à croire que le service à la clientèle...[...] On l'a fait. On a demandé l'aide d'une ressource externe qui a joué le rôle d'animateur de tout ça, puis cela a donné certains résultats » (VRAR, p. 11).

Pour les fins de l'explication du phénomène, on interprète les événements comme suit. Les membres du conseil d'administration ont revêtu le double rôle de sensibilisateur et d'interprète. Les objets interprétés sont le déficit annuel imprévu et le déficit cumulé (caractéristiques organisationnelles). Les dimensions examinées de ces deux objets sont respectivement l'imprévisibilité et l'ampleur. Dans cette action, on peut dire que les caractéristiques individuelles des membres de ce conseil ont agi comme un filtre. Le rôle joué par le comité fut de créer un climat propice au changement administratif au sein de l'université de façon à ce que toute personne désireuse d'entreprendre une initiative en ce sens se sente suffisamment appuyée pour le faire. Dans un tel contexte propice, le VRAR a alors pris la décision, à partir d'indices qu'il avait, que le Bureau du registraire réunissait les conditions favorables à un examen de ses processus. On peut donc lui attribuer le rôle d'initiateur du processus d'innovation et, au registraire, celui de supporteur dans cette entreprise.

Les incidents déclencheurs menant à l'introduction de la RP se situent à deux niveaux successifs. Il y a tout d'abord l'existence d'un déficit cumulé, fruit des restrictions budgétaires imposées par le gouvernement provincial. L'action des restrictions budgétaires (incident précurseur) est symptomatique d'une période de préparation du terrain avec ses dimensions habituelles, où le gouvernement provincial se trouve dans le rôle de scénariste, posant des gestes qui diminuent les fonds disponibles aux universités (caractéristique environnementale). Survint, par la suite, un déficit imprévu et important au cours de l'année en question. Il semble que ce soit l'effet combiné de ces deux circonstances qui incita le conseil d'administration à constituer un comité d'examen de la situation. Le mandat de ce comité était d'examiner les façons de faire de l'ensemble des services pour voir s'il n'existe pas une possibilité de faire autrement les choses. Dans la foulée de ce vent de questionnement, qui mena à l'analyse plus spécifique des processus du Bureau du registraire, le registraire ainsi que le VRAR ont ensemble avancé d'autres incidents, qu'il est possible de rattacher à l'un et l'autre des deux changements survenus dans ce Bureau :

> « Le registrariat c'est majeur, ils sont en contact avec notre pain et notre beurre comme on dit, soit les étudiants. Nous avions de l'information à l'effet que peut-être le service à la clientèle n'était pas optimal, que l'utilisation de nos ressources humaines n'était pas optimale dans ce service-là, qu'il y avait beaucoup de monde, etc. Quand vous parlez de déclencheur là...Alors, nous constations, disons qu'un certain nombre d'indicateurs furent portés à notre attention et que nous avons validé, qui nous portaient à croire qu'il y avait peut-être lieu d'approfondir, je dirais, la problématique perçue a priori au service du registrariat et, possiblement, éventuellement, apporter des correctifs » (VRAR, p. 11).

Les incidents spécifiques énoncés dans cet extrait permettent d'affirmer que la réorganisation du travail fut principalement motivée par la possibilité de gains d'efficacité dans les façons de faire

des employés et de sur-dotation en personnel, donc de l'existence d'une opportunité interne d'améliorer l'efficacité du Bureau tout en économisant des salaires. Quant à la redéfinition de la mission du Bureau, elle fut justifiée par la baisse des clientèles étudiantes, le faible taux de rétention des étudiants et un changement dans les besoins et dans les exigences, autant des clientèles en région que des régions elles-mêmes. Toutefois, ces deux répondants ne pouvaient dire avec certitude si individuellement ou collectivement, ces quatre derniers incidents spécifiques étaient à ce moment-là suffisants en eux-mêmes pour déclencher une réingénierie au Bureau du registraire. Cette incertitude nous conduit à interpréter l'évolution de ces événements de la manière suivante : le déficit annuel imprévu et important, additionné au déficit cumulé (deux caractéristiques organisationnelles), furent les deux incidents déclencheurs prépondérants du changement, suggérant ainsi l'action d'un moteur évolutionniste. Les incidents spécifiques, qui sont tous des caractéristiques organisationnelles, ont plus joué un rôle de renforcement, n'ayant pas, à eux seuls, cette capacité intrinsèque de déclencher le changement.

Pour ce qui est des raisons ayant mené le VRAR (décideur) à opter pour la RP comme pratique de gestion, elles sont, selon ses propres dires, basées sur sa connaissance de la pratique (caractéristique individuelle) et sur sa conviction que cette pratique amènera des retombées positives (attribut de l'innovation). Son degré de connaissance et de conviction relève en grande partie de sa participation active aux comités-réseau de réingénierie. Ces raisons sont conformes à la perspective du choix efficient.

> « Je connaissais à l'époque, si on prend le cas du registrariat, je connaissais pour l'avoir vécu puis m'être documenté de diverses façons sur la réingénierie des processus. J'étais convaincu à l'époque que ça pouvait nous rendre service et c'est pour ça que nous l'avons fait. Moi je n'avais pas le temps de le faire et nous n'avions personne à l'interne. Aussi, on a demandé à quelqu'un

> de nous donner un coup de main pour mener ce projet-là. La ressource extérieure a joué le rôle d'animateur de tout ça, puis ça a donné certains résultats. On n'a pas réglé tous les problèmes, mais cela a amené certains résultats » (VRAR, p. 11).

Plusieurs raisons nous portent à croire que le choix de la RP comme pratique de gestion, fut pour le VRAR un choix efficient. Premièrement, il affirme *« avoir vécu »* une réingénierie des processus. En cela, il réfère à l'entreprise de réingénierie de l'UQSS, car elle a eu lieu avant cet exercice local. La RP réseau lui a donc permis d'acquérir un certain degré d'expérience avec cette pratique de gestion. De plus, il avance s'être documenté sur la RP. Finalement, il a une formation en gestion (tableau 4.1) et s'est attribué un niveau élevé de connaissance de la RP (tableau 4.2). La présence de la *« ressource externe »* pourrait suggérer que son choix de la RP repose sur la perspective de la mode. On ne retient pas cette interprétation, car le rôle joué par cette ressource ne fut qu'un rôle d'animateur au cours de la phase d'implantation. D'ailleurs, l'extrait qui suit confirme le rôle d'animateur joué par la ressource externe.

Le dernier extrait que l'on présente, permet d'attester l'occurrence d'une période d'organisation et de conception durant lesquelles le registraire joue le rôle d'organisateur et de concepteur :

> « C'est moi qui ai fait les démarches auprès d'autres registraires qui avaient déjà fait une réingénierie de leurs processus, pour savoir comment ils se sont pris pour réorganiser leur bureau. D'après leurs conseils, j'ai formé une équipe avec les principales personnes du Bureau. On a fait des plans de travail, des organigrammes plusieurs fois, on a recommencé souvent les descriptions de tâches et tout ça. Finalement, on a abouti avec le modèle que je t'ai expliqué tantôt puis c'est moi qui a eu la charge d'implanter tout ça avec l'aide du consultant externe » (Registraire, p. 2).

Le fait de l'intervention du consultant externe confirme l'existence d'une *phase d'implantation*, où ce dernier a participé comme animateur et le registraire, comme maître d'œuvre. Finalement,

en affirmant que : *« On n'a pas réglé tous les problèmes, mais ça a amené certains résultats »*, le VRAR laisse entendre que les objectifs visés par le nouveau système d'organisation conçu par le registraire ne sont pas totalement réalisés. Étant donné que la mesure et l'évaluation du degré d'atteinte des objectifs fixés par l'implantation d'une nouvelle pratique de gestion ne constitue pas un objectif de cette recherche, on n'a pas cherché à en savoir davantage sur ce sujet. En conséquence, on se borne à indiquer les objectifs fixés comme une issue du processus d'innovation.

Le tableau 4.10 résume les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale dans l'université A. La figure 4.5 modélise l'évolution de ces composantes dans le temps.

Tableau 4.10

L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale - Université A

1.0 Phase de gestation :

1.1 Période de préparation du terrain :

Acteur	*Rôle*	*Geste posé*	*Rôle du geste*	*Affecte :*	*Se rapporte à un(e) :*
· Gouvernement provincial	· Scénariste	· Restrictions budgétaires	· Incident précurseur	· Disponibilité de fonds	· Caractéristique environnementale

1.2 Période d'interprétation :

Acteurs	*Rôles*	*Objets interprétés*	*Se rapportent à un(e) :*	*Dimensions des objets*	*Filtre*
· Membres du CA	· Sensibilisateur · Interprète	· Déficit cumulé · Déficit annuel imprévu	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Ampleur · Imprévisibilité	· Caractéristiques individuelles des membres du CA

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· VRAR	· Décideur	· Conviction du bien-fondé de la RP	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteurs	*Rôles*	*Incidents déclencheurs/de renforcement*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*
· VRAR · Registraire	· Initiateur · Supporteur	*Déclencheurs :* · Déficit cumulé important · Déficit annuel imprévu et important *Renforcement :* · Opportunité d'améliorer l'efficacité du personnel · Changement dans les besoins des étudiants · Faible taux de rétention des étudiants · Baisse de la clientèle étudiante	 · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste

3.2 Période d'organisation :

Acteur	*Rôle*	*Domaine d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· Registraire	· Organisateur	· Bureau du Registraire	· Redéfinir le travail du personnel · Ré-allouer les responsabilités · Réaliser des gains d'efficacité et d'efficience

3.3 Période de conception :

Acteur	*Rôle*			
· Registraire	· Concepteur			

4.0 Phase d'implantation :

Acteurs	*Rôles*	*Issue*
· Registraire · Consultant	· Maître d'œuvre · Animateur	· Regroupement des employés en trois équipes de travail · Création de la Direction du service à la clientèle · Ré-allocation de personnel et de responsabilités

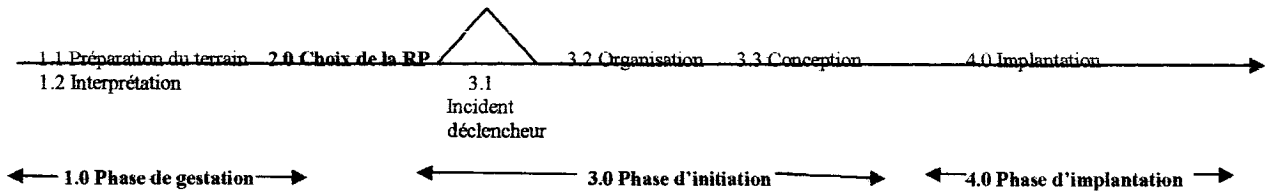

Figure 4.5 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université A

La figure 4.5 présente un processus d'innovation évoluant de manière linéaire, semblable à ce qui s'est déroulé dans les universités B et D pour la CPA (figures 4.1 et 4.2). Les périodes et les étapes se suivent dans le même ordre, à l'exception que le présent processus mène jusqu'à l'implantation de l'innovation.

4.2.4.2.2 Université B

L'analyse des propos des répondants de cet établissement permet d'identifier deux moments successifs dans la conduite de l'exercice local de réingénierie à s'être déroulé dans cette université.

Le premier moment débuta par la formation d'un comité sur la réingénierie des processus :

> « D'ailleurs il y a eu un comité de réingénierie en 96 ou 97, avec les mêmes types de préoccupations, mais c'était probablement un peu prématuré. [...] Il y a eu un comité de créé, un imposant comité, qui a fait rapports par-dessus rapports, des rapports qui furent mis, tablettes par-dessus tablettes, et c'est tombé dans le vide. Il y avait donc cette préoccupation, mais elle n'était pas encore fondamentale, elle n'était pas viscérale, elle n'était pas vraiment... les gens ne se sentaient vraiment pas touchés par ça encore » (VRAR no. 2, p. 13).

> « Oui, il y a eu, voilà trois ou quatre ans, un comité de réingénierie qui a fait une analyse exhaustive. Je pense que les membres de ce comité ont fait un bon travail d'analyse, mais c'est

resté sur les tablettes comme plusieurs autres documents » (Membre du comité sur la CPA, p. 11).

Ces deux extraits doivent se comprendre dans le contexte et les préoccupations du temps. À partir des années 1996-1997, l'université B vivait une situation financière qui commençait à être difficile (caractéristique organisationnelle), imputable, selon les gestionnaires, à l'introduction récente des mesures de restrictions budgétaires imposées par le gouvernement provincial. Comme dans les cas présentés antérieurement, on trouve ici toutes les dimensions de la période de préparation du terrain, à savoir le gouvernement provincial (scénariste) qui impose une période de restrictions budgétaires (incident précurseur), lesquelles restrictions ont pour effet de réduire les fonds disponibles aux universités (caractéristique environnementale).

Les objets que le premier recteur a interprété au travers ses propres caractéristiques individuelles durant la période d'interprétation sont : 1) un début de déficit cumulé, 2) la structure département-module, et 3) la gestion des deux groupes de personnel enseignant, professeurs et chargés de cours. Les dimensions respectives de ces trois caractéristiques organisationnelles sont : 1) l'importance croissante du déficit cumulé, 2) la lourdeur de cette structure, et 3) les problèmes reliés à la gestion de ces deux groupes de personnel.

Le fait que le recteur réponde, entre autres, au début d'un déficit financier cumulé, dénote une réaction d'ajustement à l'effet de circonstances externes, laissant ainsi entrevoir l'action d'un moteur évolutionniste de changement. Toutefois, les problèmes internes reliés à la gestion du personnel et à la structure peuvent être considérés comme des écarts de performance, faisant ainsi entrer en jeu un moteur téléologique. Les échanges que l'on a eus avec les gestionnaires de cette université à ce sujet, ne permettent de dire lequel parmi ces événements a agi comme

incident déclencheur prépondérant. Dans une telle situation, on se voit dans l'obligation de conclure à l'action initiale commune de ces deux moteurs de changement.

La formation par le premier recteur d'un comité de réingénierie dévoile l'existence d'une période d'organisation où ce dernier a joué le rôle d'organisateur. De même, la production de rapports témoigne d'une période de conception durant laquelle les membres de ce comité ont endossé le rôle de concepteur. Finalement, ces deux extraits indiquent qu'il n'y a pas eu de suites concrètes aux rapports préparés par le comité de réingénierie. On revient plus loin sur les causes de cet état de fait.

De l'avis des répondants qui ont commenté le choix de la RP comme pratique de gestion par le recteur en poste à ce moment-là, ce choix reposerait, à première vue, sur la perspective de la mode. Le VRAR no. 2 explique ce choix en ces termes :

> « C'était plus la mode à ce moment-là. Tout le monde faisait de la réingénierie. Il y en avait eu à l'UQ, il y en avait eu dans les autres constituantes et je dirais que notre université ne pouvait pas passer à côté de ça. Il fallait qu'elle se questionne. C'était un peu une question de mode. [...] C'est une initiative interne. Il y avait eu au niveau réseau, différents types de réingénierie sur différents sujets. On était dans ce moule-là. Le recteur du temps a dit : « Il serait bon que l'on se questionne aussi sur nos façons de faire », parce que le financement commençait à être difficile entre autres, et il y avait toujours cette préoccupation de double structure. Donc le recteur a décidé, et je vous dirais que c'est un mouvement. Comment dirais-je cela : il y a des modes auxquelles on ne peut pas résister. Je pense que s'en était une. Il fallait que l'on fasse un travail sur ça en espérant qu'il y aura des retombées intéressantes, mais en n'étant pas assuré de la chose. Ce qui s'est passé, c'est que l'on a été dans une mode, on en a fait une réingénierie, on a eu des rapports par-dessus rapports de reconfiguration totale de notre structure académique, car ça touchait principalement ça la structure académique, puis les gens n'était pas prêts sur le terrain, pas du tout. » (VRAR no. 2, p. 13).

Les propos de ce répondant peignent un recteur faisant montre, sous l'effet de l'influence sociale, d'un comportement imitatif basé sur le grand nombre d'adoptants de la RP (caractéristique environnementale). L'affirmation du VRAR no. 2 à l'effet qu'*« Il fallait que l'on fasse un travail sur ça en espérant qu'il y aura des retombées intéressantes, mais en n'étant pas assuré de la chose »,* suggère que le recteur n'était pas certain de l'efficience technique de l'innovation, confirmant ainsi que le choix du recteur relève de la perspective de l'imitation. Dernièrement, comme le recteur imite d'autres universités, cela traduit un choix imitatif basé sur la fantaisie.

Dans son dernier extrait, le VRAR no. 2 offre un début d'explication de la raison pour laquelle aucune suite ne fut donnée à l'exercice de réingénierie des processus lorsqu'il dit que *« les gens n'étaient pas prêts sur le terrain ».* Plus tard au cours de l'entrevue, il précise quels gens n'étaient pas prêts et pourquoi :

> « Les suggestions du comité étaient sensées, mais c'était gros, gros, gros. Ça refaisait toute l'université au complet. Ça reconfigurait complètement l'enseignement et la recherche. On avait moins de départements, on n'avait plus de modules. On s'inspirait un peu de ce qui se faisait ailleurs, mais avec des choses nouvelles. Je dirais que, logiquement, ça se tenait bien, mais ça sous-entendait des changements profonds de mentalité de la part des professeurs et ça, ça ne se fait pas dans l'espace de trois mois. Ça se fait dans l'espace de plusieurs années et ça se fait souvent avec des changements de génération, soyons réalistes. Le monde n'est pas prêt » (VRAR no. 2, p. 13-14).

Ce que le VRAR no. 2 dit, c'est que le syndicat des professeurs s'est opposé à l'entrée en vigueur des réformes structurelles proposées par le comité parce qu'elles les touchaient directement. Ce qu'on observe, c'est l'entrée en jeu d'un moteur dialectique au cours de la période de conception, moteur suffisamment puissant pour arrêter le processus d'innovation.

Cette explication est corroborée par le membre du comité sur la CPA qui attribue précisément le rôle d'opposant actif au syndicat des professeurs :

> « Pourquoi est-ce que ça ne fonctionné pas plus que ça ? Il y a une autre variable que l'on n'a pas encore mentionné, c'est mes amis du syndicat des professeurs que je qualifierais d'empêcheurs de tourner en rond. Ce sont les protecteurs du maillon le plus faible de la chaîne et qui sont, sous une apparence d'ouverture au changement, ceux qui paralysent toute initiative d'amélioration et de rétablissement de l'équité » (Membre du comité sur la CPA, p. 11).

En somme, c'est sous l'impulsion d'un début de déficit cumulé, de lourdeurs administratives et de problèmes de gestion du personnel enseignant que le recteur entrepris un exercice de réingénierie. Ce projet s'est rendu jusqu'à la période de conception de la *phase d'initiation*, période où il rencontra une opposition assez vive du syndicat des professeurs pour que les travaux soient arrêtés (incident de revers). Quelque temps après, le recteur quitta son poste pour assumer d'autres fonctions. Le processus d'innovation ne repris qu'avec l'arrivée du recteur actuel.

En vue de poursuivre les travaux de réforme, le recteur actuel a mis sur pied quatre comités. Rappelons que la création de ces comités résulte de discussions que le recteur actuel a eues avec le président du conseil d'administration du temps. Celui qui nous intéresse dans cette section est le comité de réingénierie. La reprise des travaux par le recteur actuel marque donc le début d'une phase de redémarrage. Comme ce comité fut créé en même temps que celui de la CPA, ceci implique que toutes les dimensions de la période d'interprétation que l'on avait sous la CPA dans cette université (tableau 4.6) s'intègrent ici, mais dans une période que l'on nomme de réinterprétation. Le seul ajout que l'on apporte au tableau 4.11 par rapport au tableau 4.6,

concerne les lourdeurs administratives sous la dimension « Objets interprétés ». On peut aussi convenir que la création de ce second comité est significative de l'existence d'une période de ré-organisation dans cet établissement où le recteur actuel, à titre d'organisateur, vise sensiblement les mêmes objectifs que son prédécesseur.

Les facteurs invoqués par l'actuel recteur pour mettre sur pied ces quatre comités sont quasi identiques à ceux avancés par l'ancien recteur. Ces facteurs sont : 1) un déficit cumulé sans cesse croissant, 2) la continuité de la lourdeur de la structure département-module, 3) un début de baisse de clientèle étudiante, et 4) un constat d'iniquité dans le partage des ressources et des efforts entre les individus et entre les départements académiques. Ces quatre facteurs témoignent que certains des problèmes antérieurs ne sont pas encore réglés et que le degré d'insatisfaction avec la situation actuelle est suffisamment élevé pour vouloir redémarrer le processus d'innovation. Dans ce contexte, on assimile ces quatre facteurs organisationnels à des incidents de redémarrage. Ces incidents traduisent la poursuite de l'action initiale du moteur évolutionniste et du moteur téléologique de changement.

Aucun des répondants de cet établissement n'a précisé sur quelle base repose le choix de la RP comme pratique de gestion par le deuxième recteur (décideur). Cependant, considérant qu'il n'a pas suivi de formation complémentaire en gestion (tableau 4.1) et qu'il s'est attribué un niveau de connaissance moyen de cette pratique (tableau 4.2), en d'autres mots qu'il n'existe pas vraiment d'arguments en faveur d'un choix efficient de sa part, on ne peut alors que supposer que le second recteur a repris la pratique introduite par son prédécesseur, prolongeant ainsi la perspective initiale d'un choix imitatif basé sur la fantaisie.

Le redémarrage du processus d'innovation lié à la RP locale connu de meilleurs résultats. Les recommandations du comité (concepteur) concernant le réaménagement des processus des services se situant du côté administratif, furent mises en vigueur assez rapidement grâce à la coopération des directeurs de service concernés (coopérateur). La réingénierie des services administratifs conduisit à la création de nouvelles fonctions, à la mutation de personnel et au transfert de responsabilités vers ces nouvelles fonctions. Le regroupement des départements et des modules, fit l'objet de négociations assez intenses avec le syndicat des professeurs avant d'être accepté. On utilise le terme gardien pour qualifier le rôle joué par le syndicat des professeurs au cours de la phase d'implantation. Le tableau 4.11 reprend l'ensemble des composantes des deux grands moments du processus d'innovation à propos de la réingénierie locale au sein de l'université B. Le cheminement de ces composantes est ensuite illustré dans la figure 4.6.

Tableau 4.11

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université B

1.0 Phase de gestation :

1. 1 Période de préparation du terrain :

Acteur	*Rôle*	*Geste posé*	*Rôle du geste*	*Affecte :*	*Se rapporte à un(e) :*
· Gouvernement provincial	· Scénariste	· Restrictions budgétaires	· Incident précurseur	· Disponibilité des fonds	· Caractéristique environnementale

1.2 Période d'interprétation :

Acteur	*Rôle*	*Objets interprétés*	*Se rapportent à un(e) :*	*Dimensions des objets*	*Filtre*
· 1[er] Recteur	· Interprète	· Début de déficit cumulé	· Caractéristique organisationnelle	· Importance croissante	· Caractéristiques individuelles du 1[er] recteur
		· Structure département-module	· Caractéristique organisationnelle	· Lourdeur	
		· Gestion du personnel enseignant	· Caractéristique organisationnelle	· Problèmes de gestion	

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· 1[er] Recteur	· Décideur	· Grand nombre d'adoptants	· Caractéristique environnementale	· Choix basé sur la fantaisie

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Incidents déclencheurs*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*
· 1[er] Recteur	· Initiateur	· Début de déficit cumulé	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste ou téléologique
		· Lourdeur de la structure département-module	· Caractéristique organisationnelle	
		· Problèmes de gestion des groupes de personnel enseignant	· Caractéristique organisationnelle	

3.2 Période d'organisation :

Acteur	*Rôle*	*Domaine d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· 1[er] Recteur	· Organisateur	· Départements et modules	· Retrouver l'équilibre budgétaire · Regrouper les départements et les modules · Améliorer la gestion du personnel enseignant

3.3 Période de conception :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de revers*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à :*	*Issue*
· Membres du comité RP · Syndicat des professeurs	· Concepteur · Opposant actif	· Opposition syndicale	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique	· Arrêt

Tableau 4.11 (suite)

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université B

4.0 Phase de redémarrage :

4.1 Période de réinterprétation :

Acteurs	*Rôle*	*Objets interprétés*	*Se rapportent à un(e) :*	*Dimension des objets*	*Filtre*
· Membres du CA	· Sensibilisateur	· Baise de clientèle étudiante · Déficit cumulé · Lourdeurs administratives	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Importance · Conséquences sur les opérations	· Caractéristiques individuelles des membres du CA

4.2 Étape de la confirmation de l'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· 2e Recteur	· Décideur	N/D	· Caractéristique individuelle	· Choix basé sur la fantaisie

4.3 Étape du redémarrage du processus d'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Incidents de redémarrage*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*
· 2e Recteur	· Initiateur	· Déficit cumulé important · Baisse de la clientèle étudiante · Lourdeur de la structure département-module · Iniquité dans le partage des efforts et des ressources	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste ou téléologique

4.4 Période de ré-organisation :

Acteur	*Rôle*	*Domaines d'application*	*Objectifs visés par la ré-introduction :*
· 2e Recteur	· Organisateur	· Services administratifs · Départements et modules	· Réduire la lourdeur de la structure et des règles administratives afin de pouvoir réagir rapidement aux nouvelles situations · Régler le problème d'iniquité dans le partage des ressources et des efforts · Atteindre l'équilibre budgétaire et réduire le déficit cumulé

4.5 Période de re-conception :

Acteurs	*Rôle*			
· Membres du comité RP	· Concepteur			

5.0 Phase d'implantation

Acteurs	*Rôles*	*Issue*	
· Directeurs de service · Syndicat des professeurs	· Coopérateur · Gardien	· Création de nouvelles fonctions administratives · Mutation de personnel et transfert de responsabilités · Regroupement des modules et des départements	

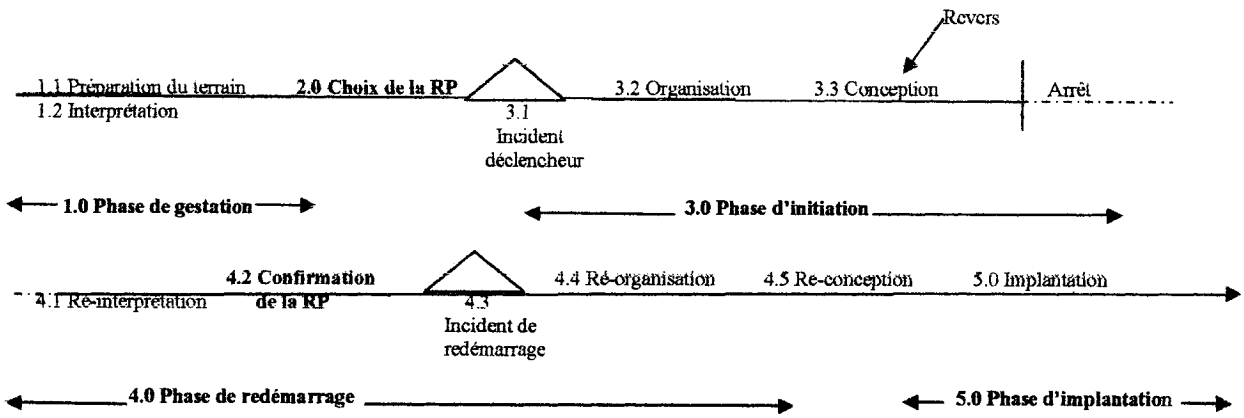

Figure 4.6 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université B

La figure 4.6 montre l'évolution des deux moments successifs dans le déroulement du processus d'innovation lié à la RP locale dans l'université B. Le premier moment regroupe les phases de gestation (1.0), l'étape du choix de l'innovation (2.0) et la phase d'initiation (3.0), avec leurs composantes respectives. L'incident de revers survenu pendant la période de conception (3.3) sonne l'arrêt du processus. Le second moment reprend essentiellement les mêmes phases et périodes que le premier avec pour résultat, cette fois, l'implantation de la RP (5.0). La ligne pointillée marque un temps d'inactivité entre ces deux moments.

4.2.4.2.3 Université C

Le contexte entourant la réingénierie des processus conduite au Bureau du registraire de l'établissement C offre plusieurs similitudes avec celui de l'établissement A et permet une interprétation semblable à plusieurs égards. Le VRER présente cette situation comme suit :

> « Je peux tout de suite vous dire que ce fut refait au registrariat. Je vais vous donner l'exemple de ce qui a été refait et là on parle des deux dernières années. C'est que nous avions au registrariat une parcellisation des tâches. C'est normal, car nous avions neuf personnes au registraire et les

> neuf avaient une spécialité. Donc quand une personne tombait malade tout était paralysé et la réingénierie qui s'est faite fut de dire : « Là, on prend un virage d'équivalence, on va former plutôt trois petites équipes de trois et à l'intérieur de chacune des équipes, les gens vont comprendre la tâche des trois. Les gens vont pouvoir faire trois tâches différentes à l'intérieur de chacune des équipes et ils vont travailler de façon articulée et après ça, les trois vont former les trois équipes » (VRER, p. 17).

L'observation d'une certaine inefficacité dans le système causé par la parcellisation des tâches (caractéristique organisationnelle) révèle l'existence d'une période d'interprétation. Durant cette période, le VRER et le registraire ont interprété cette parcellisation à partir des conséquences que cela entraîne sur les opérations de ce Bureau.

L'existence de ce point de fragilité dans les opérations du Bureau du registraire, point assimilable à un écart de performance, laisse ainsi entrevoir l'action initiale d'un moteur téléologique de changement. L'action de ce moteur est confirmée par le fait que la réingénierie visait l'amélioration du service :

> « Le but était d'améliorer le service aux étudiants et d'être plus efficace » (Registraire, p. 1).

Ces deux objectifs sont symptomatiques de l'existence d'inefficacités dans les opérations ou, si l'on préfère son pendant, de l'existence d'opportunités internes de gains d'efficacité par une plus grande polyvalence des gens qui y travaillent. Dans ce cas, on peut dire que le registraire était mû par sa propre intentionnalité, car il n'agissait pas obligatoirement dans le cadre du plan global d'examen des processus de l'UQSS. Fait assez étonnant, cet établissement opère aussi dans les conditions d'un déficit cumulé important et de concurrence vive de la part des grandes universités urbaines. Toutefois, ces deux facteurs ne furent pas soulevés au moment de

l'entrevue. Il s'ensuit que l'on ne peut attribuer le changement, comme ce fut le cas pour l'université A, à l'action initiale d'un moteur évolutionniste malgré la présence d'incidents précurseurs similaires. Le fait de ne pas avoir référé aux éléments de la période de préparation du terrain est indiqué par les lettres « S/O » (Sans/Objet) dans le tableau 4.12.

Le registraire s'identifie comme étant à la fois celui qui a initié et conduit l'exercice de réingénierie des processus dans son Bureau. Cette affirmation fut confirmée par son supérieur hiérarchique, soit le VRER, qui affirma aussi l'avoir soutenu dans toute cette démarche. En plus d'être l'initiateur du processus d'innovation, cela fait du registraire l'organisateur, le concepteur et le maître d'œuvre lors de l'étape du déclenchement du processus et des périodes successives d'organisation et de conception. Notre discussion avec ce dernier nous invite à considérer que son choix de la réingénierie comme pratique de gestion repose sur la perspective du choix efficient, du au fait qu'il a affirmé connaître suffisamment cette pratique (caractéristique individuelle) pour en apprécier la pertinence et les bienfaits potentiels (attribut de l'innovation). N'ayant aucune donnée pour confirmer ou infirmer les dires du registraire, on accepte alors sa version des faits.

Le VRER décrit comme suit l'issue finale de cette entreprise de réingénierie :

> « Le résultat est que maintenant les gens apprécient beaucoup plus ça parce qu'ils ne sont pas cantonnés dans une fonction qui se mécanise très rapidement, et en même temps il n'y a pas d'arrêt au sens où s'il y a une personne qui tombe malade, le système peut encore fonctionner parce que les trois sont habilités à pouvoir fonctionner dans la tâche de chacun des deux autres. Donc cela a permis de donner à l'étudiant plus de satisfaction parce que lorsqu'il se présente, il y a toujours quelqu'un qui peut lui répondre. Son dossier est toujours traité, alors qu'on avait des temps morts extraordinaires avant. Cela a brisé, il a fallu rompre des choses sur le plan culturel.

> Les gens s'étaient un peu appropriés leurs tâches et à travailler de manière exclusive comme ça, ça donne un petit pouvoir qui n'est pas de l'ordre de la responsabilité, qui est plus de l'ordre de dire : « Je suis essentiel à ma tâche ». Maintenant, on aime beaucoup plus que les gens disent qu'ils sont essentiels à l'équipe, plutôt qu'essentiels à leur tâche » (VRER, p. 18).

Les propos de ce gestionnaire expriment l'idée que les réformes proposées par le registraire furent implantées et connurent des retombées positives, dont : 1) une plus grande satisfaction du personnel avec leur travail, 2) l'élimination des temps d'arrêt, et 3) une plus grande satisfaction des étudiants avec les services reçus. On n'a pas tenté d'interviewer des membres du personnel de ce Bureau ni des étudiants, pour corroborer ces affirmations.

Les composantes du processus d'innovation lié au processus de RP locale de l'université C sont présentées au tableau 4.12, suivies de la figure 4.7 pour l'illustration de leur déroulement.

Tableau 4.12

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale - Université C

1.0 Phase de gestation :					
1.1 Période de préparation du terrain :					
Acteur		*Rôle*	*Gestes posés*	*Affectent :*	*Rôle des gestes*
S/O		S/O	S/O	S/O	S/O
1.2 Période d'interprétation :					
Acteurs	*Rôles*	*Objet interprété*	*Se rapporte à un(e) :*	*Dimension de l'objet*	*Filtre*
· Registraire · VRER	· Interprète · Interprète	· Parcellisation des tâches	· Caractéristique organisationnelle	· Conséquences sur les opérations	· Caractéristiques individuelles du registraire et du VRER
2.0 Étape du choix de l'innovation :					
Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*	
· Registraire	· Décideur	· Bien-fondé de la RP	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient	
3.0 Phase d'initiation :					
3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :					
Acteurs	*Rôles*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*	
· Registraire · VRER	· Initiateur · Allié	· Constat d'inefficacité dans les opérations	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur téléologique	
3.2 Période d'organisation :					
Acteur	*Rôle*	*Domaine d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*		
· Registraire	· Organisateur	· Bureau du registraire	· Redéfinir le travail du personnel · Ré-allouer les responsabilités · Réaliser des gains d'efficacité et d'efficience · Améliorer le service aux étudiants		
3.3 Période de conception :					
Acteur	*Rôle*				
· Registraire	· Concepteur				
4.0 Phase d'implantation :					
Acteur	*Rôle*	*Issue*			
· Registraire	· Maître d'œuvre	· Plus grande satisfaction du personnel avec leur travail · Élimination des temps d'arrêt · Plus grande satisfaction des étudiants avec les services reçus			

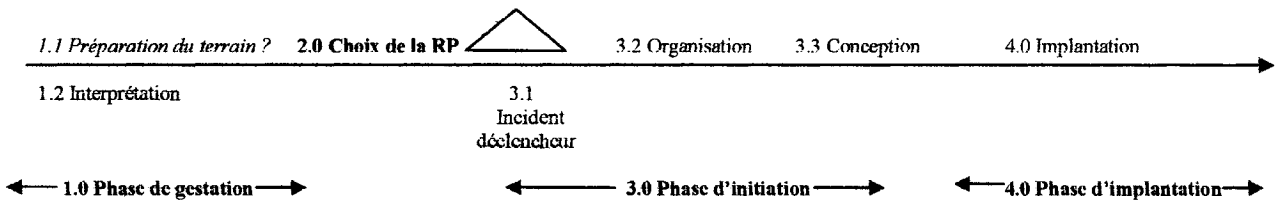

Figure 4.7 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université C

La figure 4.7 montre un processus linéaire identique à ce qui s'est déroulé dans l'université A pour la RP locale. La seule différence est que l'on a indiqué la période de préparation du terrain (1.1) en italique avec un point d'interrogation (?) pour signifier que l'on ne peut certifier de la présence de cette période.

4.2.4.2.4 Université D

Cette université amorça une réingénierie de son secteur académique un peu à l'image de ce qui s'est fait à l'université B, mais sans connaître le même résultat. Le secrétaire général explique quelles circonstances donnèrent naissance à l'idée de mener un exercice de réingénierie dans cet établissement :

> « [...] nous étions en période de restrictions budgétaires, de comment penser s'en tirer. [...] Nous étions dans une période de restrictions budgétaires, nous sortions d'une période noire au niveau budgétaire, nous avions des choses à faire... » (Secrétaire général, p. 13).

Ce qui découle des propos de ce gestionnaire, c'est que les restrictions budgétaires gouvernementales antérieures ont profondément affecté la situation financière de son université, obligeant la direction à effectuer des coupures budgétaires dans ses propres opérations. D'une part, l'expression *« de comment s'en tirer »*, suggère l'existence d'une période d'interprétation des difficultés financières et de recherche de moyens à prendre pour contrer les conséquences des

restrictions budgétaires sur les opérations de l'université. D'autre part, l'allusion aux restrictions budgétaires gouvernementales dénote l'existence d'une période de préparation du terrain. On retrouve donc dans l'université D les dimensions communes de ces deux périodes de la *phase de gestation*. Précisons que l'objet interprété semble être les difficultés financières (caractéristique organisationnelle) avec, comme dimension importante, les conséquences sur les opérations. Finalement, *« la période noire »* évoquée par le secrétaire général, réfère au fait que cette université était en situation de déficit cumulé important à ce moment-là. On estime que cette situation déficitaire agit comme incident déclencheur et que cela suggère l'action initiale d'un moteur évolutionniste de changement.

De l'avis du secrétaire général, les initiateurs du processus d'innovation sont le recteur et le VRER :

> « On en a fait un peu de réingénierie et l'initiative venait du recteur et du vice-recteur » (Secrétaire général, p. 13).

Ce même répondant explique comme suit les raisons qui ont motivé ces deux initiateurs à choisir la réingénierie des processus comme pratique de gestion :

> « ...et ce qui traînait dans le milieu c'était ça, la réingénierie des processus. [...] Quand on a commencé à parler de réingénierie en enseignement et recherche, je dois vous avouer que ma perception des choses est que c'était au moment où à peu près tout le monde se préoccupait de ça dans les universités. C'était issu des processus de réingénierie de l'entreprise et on sentait bien que ce ne soit pas correct de ne pas en faire, de ne pas au moins y penser, de ne pas au moins l'avoir essayé parce que tout le monde l'essayait. Mais si cela n'avait pas été un grand courant que de réfléchir à la gestion sous cet angle-là, nous n'y serions pas allés, nous n'aurions pas tenté ces choses-là » (Secrétaire général, p. 13).

Le secrétaire général soutient donc que la conduite d'un exercice de réingénierie, de même que le choix de cette pratique, relèvent de la perspective de la fantaisie. Le doyen de la gestion académique vient appuyer cette vision d'un comportement mimétique basé sur l'idée du grand nombre d'adoptants (caractéristique environnementale) et de la quête d'un certain degré de légitimité institutionnelle (caractéristique organisationnelle) :

> « Ça me donne l'impression qu'il fallait y aller et qu'il fallait utiliser cette façon de faire. Ce dont je me souviens, par rapport à la réingénierie des processus, je vais vous dire une chose, c'est que si tu n'en faisais pas, ça n'avait pas de bon sens, c'était inadmissible. [...] Je pense que c'est une question de mode, c'était à la mode. Je pense que c'était à la mode et qu'il fallait adhérer à ça » (Doyen de la gestion académique, p. 12).

La réingénierie des processus concernait le côté académique de l'université et comptait deux grands objectifs. Le premier, visait à regrouper les départements et les modules, et le deuxième, à réduire le nombre d'étapes dans l'approbation de programmes d'études :

> « La réingénierie concernait l'aspect académique, à savoir alléger les structures, réduire le nombre d'étapes dans le processus d'approbation d'un programme, réduire l'appareil lui-même en terme de nombre de départements et de modules » (Secrétaire général, p. 9).

Cette université visait donc sensiblement les mêmes objectifs que ceux de l'université B, soit l'allègement des structures et procédures académiques avec, en sous-main, le désir de réaliser des gains d'efficacité et d'efficience de ce côté. Pour saisir un peu mieux ce qui est entendu par « lourdeur » des structures et procédures, on reproduit l'exemple donné par le doyen de la gestion académique :

> « Je vous donne un exemple. Supposons que l'on reçoive une demande d'un groupe en région pour offrir un programme. [...] On avait proposé à ce moment-là que sur avis favorable du département, le vice-recteur autorise l'offre de programme. [...] On en est toujours au même point. Il faut passer par le comité des ressources départementales, l'assemblée départementale, la sous-commission des études de 1er cycle et ensuite la commission des études. C'est long ! Nous en sommes encore là. Et pourtant, à mon avis, c'était des choses vraiment évidentes » (Doyen de la gestion académique, p. 11).

Le début de phrase : *« On avait proposé à ce moment-là »*, atteste qu'il y a eu un travail de réflexion de la part de la direction au cours d'une période de conception pour soumettre des propositions concrètes en vue d'atteindre les objectifs de la réingénierie. Étant donné que le domaine d'application visé concerne le secteur académique, on retient le VRER et le doyen de la gestion académique comme concepteurs. De plus, l'identification d'un domaine d'application et la fixation d'objectifs à atteindre présupposent l'existence d'une période d'organisation, même si cela n'est pas explicitement exprimé par les répondants. Ici encore, on estime que le VRER et le doyen de la gestion académique furent les deux gestionnaires les plus actifs au cours de cette période.

Le processus d'innovation n'a pas abouti, c'est-à-dire qu'il n'est pas allé plus loin que la période de conception. Le secrétaire général offre les raisons suivantes pour expliquer l'échec de la réingénierie :

> « Mais à cause des phénomènes d'inertie que je vous ai déjà indiqués, quand vous essayez de faire la réingénierie ou de penser autrement les façons de faire dans des comités qui sont gérés par des professeurs, c'est très difficile. [...] C'est-à-dire demander à des professeurs de réduire eux-mêmes le nombre de départements, etc., et comme les professeurs représentent une force majeure dans une université, une force qu'il n'est pas facile de contrer, si vous voulez, si les professeurs

> n'embarquent pas dans un processus de réingénierie, vous avez peu de chances de le réussir. Et ça c'est tellement cristallisé à ce moment-là que même le plus petit essai de réingénierie, enlever une sous-commission par exemple, a été reporté plusieurs fois, de sorte que l'on n'a pas fait ces changements-là non plus » (Secrétaire général, p. 9).

En appui au secrétaire général, le doyen de la gestion académique commente cet échec en ces termes :

> « À notre grande surprise, enfin sur des choses très élémentaires qui étaient évidentes, du moins à mon avis, quand nous avons déposé ça à la commission des études, la réponse fut « Non », et même aux instances préalables à cette commission nous avons frappé des réticences. Par ailleurs, ce sont les mêmes personnes qui disaient que : « Ça prend du temps et c'est très achalant. Il faut toujours faire ci et faire ça, etc. Il nous semble que ça pourrait aller plus vite ». Eh bien ! Les mêmes personnes ont dit « Non » au changement » (Doyen de la gestion académique, p. 10).

À la différence de l'université B, où c'est le syndicat des professeurs qui, durant les deux moments du processus d'innovation, s'est formellement opposé à la fusion des départements et des modules, et aux autres modifications structurelles régissant l'académique, à l'université D, l'opposition (incident de revers) est venue de professeurs individuels agissant à l'intérieur des structures actuelles comme opposants actifs. Cette opposition indique l'action d'un moteur dialectique de réaction au cours de la période de conception, menant à l'abandon par l'université de la réingénierie du secteur académique. Elle traduit aussi l'effet d'une caractéristique individuelle de membres du corps professoral, soit la défense des acquis ou, si l'on préfère, le maintien du statu quo.

Les éléments qui résument le processus d'innovation à propos de la RP locale dans l'université D sont présentés au tableau 4.13. Leur déroulement est illustré à la figure 4.8.

Tableau 4.13

Les composantes du processus d'innovation lié à la RP locale – Université D

1.0 Phase de gestation :

1.1 Période de préparation du terrain :

Acteur	*Rôle*	*Geste posé*	*Rôle du geste*	*Affecte :*	*Se rapporte à un(e) :*
· Gouvernement provincial	· Scénariste	· Restrictions budgétaires	· Incident précurseur	· Disponibilité de fonds	· Caractéristique environnementale

1.2 Période d'interprétation :

Acteurs	*Rôles*	*Objet interprété*	*Se rapporte à des :*	*Dimensions de l'objet*	*Filtre*
· Recteur · VRER	· Interprète · Interprète	· Déficit cumulé	· Caractéristique organisationnelle	· Importance · Conséquences sur les opérations	· Caractéristique individuelle du recteur et du VRER

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteurs	*Rôles*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· Recteur · VRER	· Décideur · Décideur	· Grand nombre d'adoptants · Quête de légitimité institutionnelle	· Caractéristique environnementale · Caractéristique organisationnelle	· Choix basé sur la fantaisie

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus :

Acteurs	*Rôles*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· Recteur · VRER	· Initiateur · Initiateur	· Déficit cumulé important	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste

3.2 Période d'organisation :

Acteurs	*Rôles*	*Domaines d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· VRER · Doyen gestion acad.	· Organisateur · Organisateur	· Départements et modules · Programmes d'études	· Regrouper les départements et les modules · Réduire le nombre d'étapes dans l'approbation des programmes d'études

3.3 Période de conception :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de revers*	*Se rapporte à une :*	*Fait appel à un :*	*Issue*
· VRER · Doyen gestion acad. · Professeurs	· Concepteur · Concepteur · Opposant actif	· Opposition de professeurs individuels	· Caractéristique individuelle	· Moteur dialectique	· Abandon

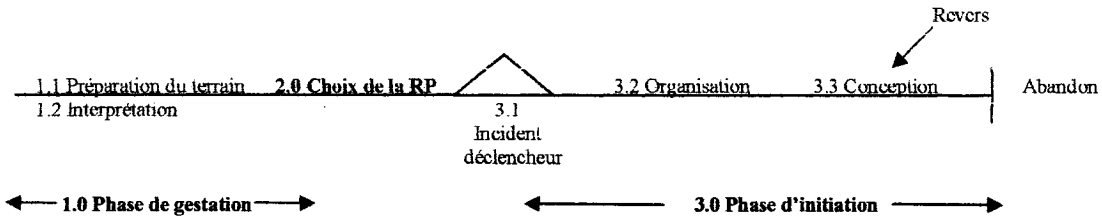

Figure 4.8 L'évolution du processus d'innovation lié à la RP locale – Université D

La figure 4.8 présente, elle aussi, un processus d'innovation qui se déroule de manière linéaire jusqu'à l'occurrence d'un incident de revers durant la période de conception (3.3), incident qui met un terme à son déroulement.

Globalement, les réingénieries des processus initiées par les universités ont connu de meilleurs sorts que celle entreprise par l'UQSS. Outre le cas de l'université D, elles se rendirent jusqu'à la phase d'implantation. L'examen des données révèle l'existence de nouveaux types d'incidents en plus de ceux déjà signalés. En effet, des incidents de renforcement ont appuyé le déclenchement du processus d'innovation dans l'université A, alors que des incidents de redémarrage ont permis à l'université B de reprendre le processus d'innovation après qu'il eut été arrêté.

4.2.5 Les indicateurs de performance (IP)

La situation touchant les indicateurs de performance présente de fortes similarités avec celle de la RP-UQSS. En effet, on retrouve pareillement un organisme externe qui initie un processus d'innovation s'appliquant, cette fois, à l'ensemble des universités québécoises et qui impose, de par ses pouvoirs, son choix de pratique de gestion. Par la suite, ce phénomène d'innovation sert dans certaines universités de source d'inspiration pour le démarrage d'initiatives locales. Cette

similarité de situation invite donc à adopter le même mode de présentation des IP que celui de la RP. Ainsi, on examine dans la sous-section 4.2.5.1 comment évolua le processus d'innovation lié aux indicateurs du MEQ dans les universités B, C et D. La sous-section 4.2.5.2 est réservée à l'université A puisque c'est la seule à avoir initié un processus d'innovation lié aux indicateurs de performance, indépendamment de celui du Ministère.

4.2.5.1 Les indicateurs de performance initiés par le MEQ

Pour comprendre un peu tout le contexte qui entoure l'origine du contrat de performance et le rôle que joue ce contrat au niveau des IP, on relie ensemble quelques extraits de l'entrevue avec le représentant du MEQ :

> « D'abord, c'est une décision gouvernementale, ce n'est pas une décision qui origine nécessairement des fonctionnaires du ministère de l'Éducation. [...] Après plusieurs années de vaches maigres, le gouvernement a décidé qu'il était temps de réinvestir dans les universités. [...] Lorsque le Ministère est allé au Conseil du trésor pour obtenir des fonds, le Conseil du trésor lui a dit : « Très bien. Cependant, je veux être certain que l'on met de l'argent dans des universités qui sont efficientes, qui ont des pratiques de gestion saines. Je veux aussi être certain que l'argent va effectivement être investi dans ces domaines prioritaires que l'on a agréés collectivement avec elles et je veux aussi connaître les autres domaines pour être certain que cet argent s'en va pour les étudiants. Et pour ça, vous allez signer des contrats de performance avec les universités, dans lesquels il va y avoir des cibles facilement évaluables, des résultats que l'on pourra évaluer facilement, comme quoi elles se sont engagées à faire des choses et qu'elles les font ». [...] Il y a eu jusqu'au conseil des ministres qui a repris ces données-là, indiqué que ces contrats de performance devaient comprendre un certain nombre d'éléments : les éléments qui touchent l'encadrement des étudiants, ceux qui touchent les nouveaux programmes, etc., il a indiqué une série d'éléments. Il a aussi indiqué les mesures que les universités prendront pour améliorer leur gestion, pour être plus efficientes, pour faire des économies, etc. ». (Représentant du MEQ, p. 2 - 3).

Ces extraits délimitent d'abord les rôles joués par le Conseil du trésor et le ministère de l'Éducation dans l'introduction des contrats de performance. Le Conseil du trésor est clairement identifié comme l'instigateur principal des contrats de performance (décideur), alors que le Ministère a assumé le double rôle de concepteur du contenu de ces contrats auprès des universités et d'initiateur du processus d'innovation. Ensuite, le représentant du Ministère précise que le contrat de performance est doté d'indicateurs afin d'assurer le suivi des ententes. L'extrait précité renseigne que chaque université doit faire état de sa situation et préciser au Ministre les objectifs, les projets de développement, les cibles à atteindre et les indicateurs de suivi qu'elle se donne, en plus des moyens qu'elle entend prendre pour réaliser ses objectifs. C'est à partir de ce contrat que se fait le suivi de l'atteinte des objectifs convenus.

Du point de vue des gestionnaires universitaires, puisque c'est celui-là qui est adopté dans cette recherche, cette situation traduit clairement l'opération initiale d'un moteur dialectique de changement. De plus, même si les universités jouissent d'une certaine latitude quant au choix des indicateurs parmi ceux proposés par le MEQ, conformément aux objectifs qu'elles se sont données, la complétion du rapport annuel des réalisations envoyé à ce ministère résulte d'une directive gouvernementale, traduisant ainsi une obligation de conformité de leur part (caractéristique environnementale). Ceci implique pour les universités que le choix des indicateurs de performance, comme pratique de gestion, repose sur la perspective du choix forcé. Dernièrement, compte tenu que le choix de cette pratique de gestion et la conception du système d'indicateurs de performance, relèvent de l'initiative d'acteurs externes, il n'y a donc pas à proprement parler de *phase de gestation* au sein des universités. Plutôt, le processus d'innovation débute par le choix de l'innovation et la conception du système.

Le point d'intérêt maintenant est de savoir quel comportement a adopté chaque université face à l'imposition d'indicateurs de performance de la part du MEQ. L'examen des données indique qu'initialement, les universités se limitèrent à la complétion du rapport de performance exigé du Ministère sans faire un réel usage des indicateurs. Une telle attitude conformiste de leur part témoigne alors d'une simple adoption symbolique de l'innovation. On remarque ensuite une période intermédiaire d'appréciation progressive des indicateurs. Durant cette période subséquente, les gestionnaires se familiarisent progressivement avec cet outil et en viennent à voir un certain bénéfice à l'utiliser pour la gestion de leurs opérations courantes; on leur attribue alors le rôle d'appréciateur. Suivant leur degré d'appréciation de cet outil, leur comportement final fut d'adopter réellement les indicateurs comme pratique de gestion et de poser les gestes en conséquence. Cette décision marque le début de ce que l'on appelle la *phase de continuité* du déroulement du processus d'innovation. Les résultats pour les universités B, C et D sont présentés dans le reste de cette section en ayant à l'esprit ces éléments de décision comme toile de fond et en prenant comme point de départ le début de la phase de continuité.

Université B

Le VRAR no. 1 attribue l'usage d'indicateurs dans son établissement à l'arrivée du contrat de performance :

> « Pour ce qui est des indicateurs de performance, bien, merci aux contrats de performance, si on peut dire merci aux contrats de performance, parce que c'est ça qui a amené la prise en compte...» (VRAR no. 1, p. 13).

En disant que *« c'est ça qui a amené la prise en compte...»,* cela suggère, d'une part, que cette université n'utilise pas les IP auparavant comme outil de gestion et implique, d'autre part, que

c'est la venue des contrats de performance qui ait agi comme incident précurseur de leur usage actuel. On est donc en présence de la poursuite du processus d'innovation initié par le ministère de l'Éducation. Cette poursuite ouvre la voie à l'action subséquente d'un deuxième moteur de changement, de même qu'à la décision d'utiliser des indicateurs, décision fondée sur une perspective autre que celle du choix forcé.

Le recteur explique l'usage d'indicateurs dans son établissement en ces termes :

> « Depuis l'an dernier, nous avons un processus annuel maintenant qui consiste à remettre aux départements de notre université des fiches signalétiques avec un certain nombre d'indicateurs au niveau des programmes, de la clientèle étudiante, de la recherche » (Recteur, p. 7).

Le VRAR no. 1 reprend essentiellement la même idée lorsqu'il dit :

> « On a pour chaque département…l'an passé on leur a présenté l'image de leur nombre d'étudiants, l'image de leur taux de rétention, de leur taux de diplomation, on a fait le bilan de la recherche en terme de combien on génère de retombées de recherche, etc. Donc, nous nous sommes donnés un outil qui nous permet maintenant de faire un suivi de performance par département, ce qui n'est pas négligeable » (VRAR no. 1, p. 13-14).

Ces deux extraits dévoilent que : 1) l'université a pris la décision d'utiliser des indicateurs pour gérer ses opérations départementales, 2) les indicateurs utilisés sont ceux du Ministère, puisqu'il n'est pas fait mention de nouveaux indicateurs, et 3) les départements semblent les seules unités administratives à être dotées d'indicateurs.

L'emploi du *« nous »* et du *« on »* par le recteur et le VRAR no. 1 laisse sous-entendre que ce sont les deux principaux acteurs mêlés à la décision d'adopter réellement les indicateurs, comme

pratique de gestion, à celle de poursuivre le processus d'innovation, à l'adaptation des indicateurs et à l'organisation de toute cette démarche. Pour qualifier le rôle qu'ils ont joué dans la décision d'adoption de cette pratique, on utilise l'épithète « converti », terme utilisé par le recteur lors de l'entrevue. Il paraît juste, dans les circonstances, d'utiliser cette épithète car on estime qu'il traduit bien l'idée du phénomène d'appropriation par des acteurs internes d'une innovation initialement introduite par un acteur externe. Cette interprétation est d'autant plus plausible que le VRAR no. 1, de par sa formation et son expérience en gestion (caractéristique individuelle), connaît suffisamment bien les indicateurs de performance pour pouvoir en apprécier la pertinence pour le monitoring des opérations (attribut de l'innovation). Les arguments précédents relatifs aux caractéristiques personnelles du VRAR no 1 nous amènent à dire que si le choix initial des indicateurs repose sur la perspective du choix forcé, la décision prise ultérieurement de les adopter en vue de les utiliser comme outil de gestion repose, cette fois, sur la perspective du choix efficient. En dernier lieu, on utilise l'épithète « continuateur » pour désigner le rôle de ces deux acteurs dans la poursuite du processus d'innovation et d'« adaptateur », pour ce qui est de l'adaptation des indicateurs du Ministère à leurs propres fins.

L'objectif visé par l'implantation d'indicateurs est formulé par le recteur en ces termes :

> « Ce que l'on souhaite développer à partir de ça, c'est que les départements apprennent à planifier leur développement en termes d'objectifs vis-à-vis ces indicateurs de performance. Donc une planification stratégique des départements. Qu'ils nous disent sur une période de trois ans quels sont les objectifs qu'ils se donnent en termes de recrutement, de diplomation, de recherche, de programmes, de formation continue. [...] Ce que l'on souhaite obtenir, en bout de piste, c'est vraiment un tableau de bord de l'ensemble de nos départements. Ce qui fait que l'on va gérer l'université avec les départements en leur demandant : « Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés? », plutôt que de leur demander : « Avez-vous été conformes à nos

règlements ? » (Recteur, p. 7).

L'université B cherche donc à assurer le suivi des opérations départementales avec, comme but à long terme, de favoriser la planification stratégique des départements et d'intégrer les indicateurs de performance dans un tableau de bord. Cet objectif traduit l'idée que c'est un besoin d'améliorer la performance des départements (caractéristique organisationnelle) qui ait opéré comme incident de continuité et témoigne qu'un moteur téléologique est entré en action après la période d'adoption symbolique.

En vue de connaître le nombre d'indicateurs réellement utilisés pour le monitoring des activités des départements et corroborer en quelque sorte les affirmations du recteur et du VRAR no. 1, on a demandé l'avis du membre du comité sur la CPA sur ce sujet. Puisqu'il est en même temps le directeur du département des sciences comptables, on considère que, de par sa formation, il est un répondant fort crédible. Il offre la version suivante :

> « Nous ne sommes pas encore rendus aux indicateurs de performance. Je dirais que le seul indice autre que financier avec lequel on travaille, est la moyenne-cible » (Membre du comité sur la CPA, p. 1).

Sans pour autant conclure que les propos du directeur de département infirment l'essentiel de l'interprétation que l'on a fait des données jusqu'à maintenant, ils apportent une précision importante sur le nombre réel d'indicateurs utilisés dans les faits au niveau des départements et confirment indirectement que leur utilisation n'est qu'à son début dans cette université.

La production des *« fiches signalétiques»* ou du *« bilan »* dont il est fait mention dans les deux premiers extraits de cette sous-section, relève du bureau du VRAR no. 1. Cette information atteste que l'université est entrée dans la *phase d'implantation* et que ce dernier en est le maître d'œuvre.

Université C

Pour présenter la façon dont se sont déroulés les événements dans l'université C, on se repose sur le témoignage du doyen de la gestion académique, puisque les indicateurs sont uniquement utilisés pour le suivi des opérations qui relèvent de son propre service :

> « L'initiation des indicateurs est causée par les restrictions budgétaires que nous avons vécues durant sept ou huit ans » (Doyen de la gestion académique, p. 10).

Ce gestionnaire allègue de manière fort évidente que ce sont les conditions financières difficiles, à savoir un déficit cumulé important (caractéristique organisationnelle), qui ont incité son établissement à utiliser des indicateurs de performance dans la gestion de ses opérations. La référence à des incidents précurseurs comme cause de ces conditions difficiles indique l'entrée en jeu, après l'étape de l'adoption réelle de cette pratique de gestion, d'un moteur évolutionniste.

Pour expliquer sur quelle base repose l'adoption réelle des indicateurs, le doyen de la gestion académique avance la raison suivante :

> « Il nous a donc semblé que les indicateurs de performance étaient, à l'intérieur de l'université, le meilleur outil de gestion que l'on avait pour leur donner l'information et prendre des décisions chez-nous qui sont importantes » (Doyen de la gestion académique, p. 9).

Cette phrase penche en faveur d'une adoption basée sur la perspective du choix efficient, adoption fondée sur la valeur de la pratique de gestion (attribut de l'innovation). Étant donné que son service semble être le seul à faire usage d'indicateurs, on peut attribuer au doyen de la gestion académique le rôle de converti au moment de l'adoption réelle de cette pratique.

Le domaine d'application des indicateurs est donné par le recteur :

> « [...] Depuis l'an dernier, nous terminons l'exercice où nous avons fait des indicateurs de performance pour chacun des départements et avons partagé cela avec eux. C'était vraiment une première étape. Donc les indicateurs, c'est un début » (Recteur, p. 7).

Les types d'indicateurs utilisés pour la gestion des affaires départementales correspondent essentiellement à ceux du Ministère, tels qu'en font foi les propos du doyen de la gestion académique à cet égard :

> « Ici à l'interne, nous avons mis en place cette façon de faire pour différentes mises en place de budgets spécifiques aux départements. Par exemple, pour le budget d'investissement, nous tenons compte de différents indicateurs comme l'ouverture de postes de profs, etc. [...] On utilise donc les indicateurs pour la préparation du budget et de certains budgets spécifiques. Mais du côté académique, on le fait plutôt au niveau de la rétention des étudiants. Nous sommes descendus au niveau des programmes pour savoir quel programme a le taux de rétention le plus élevé pour pouvoir mettre en place le suivi que le groupe de travail a mis. Nous avons un budget spécifique pour la rétention, et chaque responsable de programme doit soumettre des projets favorisant l'augmentation du taux de rétention. Donc, à partir de tous ces éléments-là, nous avons notre suivi année après année, pour savoir ce qui se passe » (Doyen de la gestion académique, p. 10).

Les indicateurs utilisés dans cette université servent principalement de critères pour la préparation de budgets, de répartition des ressources financières et d'allocation de postes de

professeurs entre les départements. Cette utilisation confirme que l'université C est entrée dans la *phase d'implantation* avec, comme maître d'œuvre, le doyen de la gestion académique. L'esprit de cet extrait suggère aussi la production de rapports de performance par département pour faire *« notre suivi année après année, pour voir ce qui se passe ».*

Jusqu'à maintenant, on a pu déterminer que l'université C utilise quelques indicateurs notamment pour le suivi de ses départements académiques. Le directeur des finances permet de savoir combien d'indicateurs sont utilisés à cette fin :

> « Les indicateurs de performance, j'ai une connaissance autour de trois, mais on ne peut pas dire que l'on en fait beaucoup ici » (Directeur des finances, p. 6).

Le nombre restreint d'indicateurs et le fait *« que l'on en fait pas beaucoup ici »*, renforcent l'idée que cette université n'en est pas encore à l'étape d'infusion des indicateurs dans l'ensemble de ses opérations.

Une autre composante du processus d'innovation à déterminer, est l'initiateur de l'usage des indicateurs. À cet égard, le doyen de la gestion académique affirme :

> « Pour mon service, ce fut initié avec ma venue » (Doyen de la gestion académique, p. 10).

On retient donc le doyen de la gestion académique comme continuateur de l'utilisation d'indicateurs au sein de cet établissement. Étant donné que les départements relèvent de ce décanat, il paraît alors raisonnable de croire que le doyen a joué le rôle d'adaptateur et d'organisateur de l'usage d'indicateurs dans cette université, et de maître d'oeuvre dans leur

implantation.

Finalement, en réponse à la question de savoir ce qu'il advient des indicateurs du Ministère, le doyen de la gestion académique a laissé sous-entendre que son établissement se limitait à compléter le rapport annuel exigé par le Ministère. On peut donc conclure que si cette université utilise quelques indicateurs pour la gestion de ses départements, elle n'a que symboliquement adopté ceux du MEQ.

Université D

Dans cet établissement, le développement d'indicateurs personnels et le sort réservé à ceux du Ministère, ressemblent à plusieurs égards à ce qui se vit dans l'université C. D'abord le doyen de la gestion académique soutient que l'idée d'utiliser les indicateurs dans son établissement fut motivée par les difficultés financières :

> « Les indicateurs de performance, oui bien sûr, avec ce que l'on a vécu au cours des dernières années » (Doyen de la gestion académique, p. 8).

L'université D, comme les autres universités de l'étude, vit depuis plusieurs années une situation financière difficile (caractéristique organisationnelle) imputable aux même circonstances de restrictions budgétaires et de non-réinvestissement de la part du gouvernement. C'est à cette situation que fait allusion le doyen de la gestion académique. La référence à ces circonstances nous porte à croire en l'action d'un moteur évolutionniste de continuité.

Le VRAR avise qu'en plus de s'être doté de quelques indicateurs personnels, son établissement n'utilise que symboliquement les indicateurs du Ministère :

> « Les indicateurs de performance, dans certains secteurs, nous ne réussissons peut-être pas encore dans sa façon pure, mais il faut regarder ça. [...] De façon globale et institutionnelle, non, nous n'avons pas développé d'autres indicateurs ici. Par contre au niveau de certains services, par l'établissement des planifications annuelles par service, des choses comme ça, on va se donner des indicateurs ou des marques qui nous permettent, année après année, de juger de l'évolution des choses » (VRAR, p. 11).

L'examen au cours de l'entrevue d'un rapport préparé par le VRAR révèle que les indicateurs personnels auxquels il réfère sont ceux du Ministère, adaptés aux opérations de cette université. L'idée d'utiliser des indicateurs du Ministère pour le monitoring des opérations de plusieurs services est confirmée par le secrétaire général et le directeur des finances. Comme les indicateurs sont utilisés par plusieurs services de l'université, sans que l'on puisse préciser lesquels, on retient le VRAR comme acteur prépondérant durant les différentes périodes de la phase de continuité. Ainsi, on lui attribue les rôles de converti, de continuateur, d'adaptateur et d'organisateur. Ceci laisse aux directeurs de service, incluant le doyen de la gestion académique, les rôles de coopérateur durant la période d'adaptation, de supporteur durant la période d'organisation et de maître d'œuvre au moment d'implanter les indicateurs dans leur service respectif.

Le doyen de la gestion académique endosse, en un sens, le double rôle de supporteur et de maître d'œuvre dévolu aux directeurs de service lorsqu'il dit :

> « En ce qui me concerne, j'ai commencé à colliger les données concernant la répartition des ressources professorales. Il est nécessaire à ce moment-là que l'on ait des indicateurs identifiés. Le décanat doit préparer et déposer un projet de répartition des ressources professorales et, évidemment, nous ne pouvons pas y échapper, nous devons le mettre en relation avec un certain nombre d'indicateurs » (Doyen de la gestion académique, p. 8).

On peut comprendre de ses propos que les indicateurs servent de critères pour appuyer la prise de décision de gestion. Ceci laisse présupposer qu'il n'existait pas de critères officiels auparavant et qu'on y a vu là une opportunité d'utiliser à bon escient des indicateurs. Le fait de choisir une innovation précise pour combler un manque, suggère un choix de la part du VRAR (converti) qui reflète la perspective du choix efficient. De plus, ce choix semble fondé sur son appréciation du bien-fondé de cette pratique de gestion (attribut de l'innovation) en ce qu'elle lui permet, ainsi qu'aux directeurs de service, d'appuyer les décisions.

Le dernier témoignage que l'on présente est celui du secrétaire général parce qu'il ajoute la bibliothèque comme domaine d'utilisation d'indicateurs dans son établissement :

> « Je suis responsable de la bibliothèque et là, nous avons des indicateurs qui sont liés à la clientèle : le taux de fréquentation, etc. » (Secrétaire général, p. 8).

C'est la première fois que la bibliothèque est mentionnée comme étant un service qui utilise des indicateurs. Notre connaissance des établissements de l'étude nous permet de dire que les bibliothèques des autres universités utilisent aussi des indicateurs même si ce fait ne fut pas soulevé par les répondants de ces établissements. De plus, étant toutes reliées entre-elles par le même réseau informatique et partageant sensiblement la même base de données, l'initiative et le choix des indicateurs, revient à un comité réseau des bibliothécaires. La bibliothèque n'ayant été soulevé qu'une fois au passage, on préfère ne pas la considérer dans les résultats autrement que

comme secteur d'application, car on ne possède aucune donnée sur les diverses composantes du processus d'introduction d'indicateurs dans ce secteur d'activité.

En résumé, on peut dire que le processus d'innovation lié aux IP initié par le ministère de l'Éducation a connu deux moments consécutifs, chaque moment engendrant sa propre action dans les trois universités. Durant le premier moment, un moteur dialectique et un choix forcé ont conduit à l'adoption symbolique par les universités de la très grande majorité de ces indicateurs. Cette adoption symbolique fut suivie d'une période d'appréciation durant laquelle les gestionnaires ont su juger du bien-fondé des indicateurs. Suivant cette période d'appréciation, les universités décident d'adopter et d'adapter certains des indicateurs du Ministère à leurs propres besoins. Cette adoption réelle signale le début de la poursuite du processus d'innovation. On assiste ainsi à l'entrée en jeu d'un moteur téléologique ou évolutionniste, selon l'université, suivi d'une adoption réelle basée sur la perspective du choix efficient. L'utilisation très ciblée indique que ces universités ne sont pas encore rendues à l'application totale des indicateurs dans l'ensemble de leurs opérations. En somme, la réponse universitaire peut être caractérisée de coopération passive ou d'acquiescement réservé, limité, au mieux, à la mesure des activités requises par le Ministère et à l'adaptation de quelques-uns de ces indicateurs pour des fins personnelles.

Le tableau 4.14 présente le sommaire des éléments traduisant les composantes du processus d'innovation lié aux IP du MEQ dans les universités B, C et D. Les moments 1.0 à 1.5 inclusivement, sont communs aux trois universités. Par la suite, les moments 2.0, 3.0 et 4.0, sont distingués par université. Le cas de l'université A est traité dans la section suivante. La figure 4.9 illustre l'ensemble des composantes du processus d'innovation pour les universités A, B et C.

Tableau 4.14
Les composantes du processus d'innovation lié aux IP du MEQ – Universités B, C, D

1.0 Phase d'initiation :

1.1 Étape du choix de l'innovation:

Acteur	*Rôle*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· Conseil du Trésor	· Décideur	· Obligation de conformité	· Caractéristique environnementale	· Choix forcé

1.2 Période de conception :

Acteur	*Rôle*			
· MEQ	· Concepteur			

1.3 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteur	*Rôle*	*Incident déclencheur*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· MEQ	· Initiateur	· Directive gouvernementale	· Caractéristique environnementale	· Moteur dialectique

1.4 Étape de l'adoption symbolique de l'innovation :

Acteurs	*Rôle*		
· Gestionnaires	· Conformiste		

1.5 Période d'appréciation de l'innovation :

Acteurs	*Rôle*			
· Gestionnaires	· Appréciateur			

2.0 Étape de l'adoption réelle de l'innovation – Université B :

Acteurs	*Rôles*	*Adoption fondée sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· VRAR no. 1 · Recteur	· Converti · Converti	· Bien-fondé des IP	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient

3.0 Phase de continuité :

3.1 Étape de la poursuite du processus d'innovation :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de continuité*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· VRAR no. 1 · Recteur	· Continuateur · Continuateur	· Besoin d'améliorer la performance des départements	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur téléologique

3.2 Période d'adaptation :

Acteurs	*Rôles*			
· VRAR no. 1 · Recteur	· Adaptateur · Adaptateur			

3.3 Période d'organisation :

Acteurs	*Rôles*	*Domaine d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· VRAR no. 1 · Recteur	· Organisateur · Organisateur	· Départements	· Fixer des objectifs opérationnels aux départements · Assurer le suivi des opérations départementales

4.0 Phase d'implantation :

Acteur	*Rôle*	*Issue*	
· VRAR no. 1	· Maître d'œuvre	· Fiche signalétique par département	

Tableau 4.14 (suite)

Les composantes du processus d'innovation lié aux IP du MEQ – Universités B, C, D

2.0 Étape de l'adoption réelle de l'innovation – Université C :				
Acteur	*Rôle*	*Adoption fondée sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· Doyen gestion académique	· Converti	· Bien-fondé des IP	· Attribut de l'innovation	· Choix efficient
3.0 Phase de continuité :				
3.1 Étape de la poursuite du processus d'innovation :				
Acteur	*Rôle*	*Incident de continuité*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· Doyen gestion académique	· Continuateur	· Déficit cumulé important	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste
3.2 Période d'adaptation :				
Acteur	*Rôle*			
· Doyen gestion académique	· Adaptateur			
3.3 Période d'organisation :				
Acteur	*Rôle*	*Domaine d'application*	*Objectif visé par l'introduction :*	
· Doyen gestion académique	· Organisateur	· Départements	· Doter l'université de critères de décision pour les opérations départementales	
4.0 Phase d'implantation :				
Acteur	*Rôle*	*Issue*		
· Doyen gestion académique	· Maître d'œuvre	· Production de rapports de performance par département		
2.0 Étape de l'adoption réelle de l'innovation – Université D :				
Acteur	*Rôle*	*Adoption fondée sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· VRAR	· Converti	· Bien-fondé des IP	· Attribut de l'innovation	· Choix efficient
3.0 Phase de continuité :				
3.1 Étape de la poursuite du processus d'innovation :				
Acteur	*Rôle*	*Incident de continuité*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· VRAR	· Continuateur	· Déficit cumulé important	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste
3.2 Période d'adaptation :				
Acteurs	*Rôles*			
· VRAR · Directeurs de service	· Adaptateur · Coopérateur			
3.3 Période d'organisation :				
Acteurs	*Rôles*	*Domaines d'application*	*Objectif visé par l'introduction :*	
· VRAR · Directeurs de service	· Organisateur · Supporteur	· Départements · Services administratifs	· Doter l'université de critères de décision pour les opérations départementales	
4.0 Phase d'implantation :				
Acteurs	*Rôle*	*Issue*		
· Directeurs de service	· Maître d'œuvre	· Production de rapports par service		

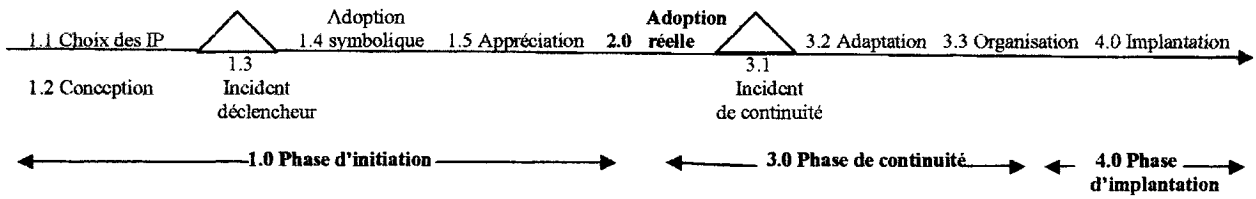

Figure 4.9 L'évolution du processus d'innovation lié aux IP du MEQ – Universités B, C, D

La figure 4.9 montre que, du point de vue des universités, la phase d'initiation (1.0) débute avec le choix des IP comme pratique de gestion (1.1) et la conception du système d'indicateurs (1.2). Ensuite, un incident déclencheur (1.3) indique l'introduction des indicateurs dans les universités, menant à l'adoption symbolique de cette pratique (1.4), suivie d'une période d'appréciation de son mérite (1.5) et finalement de son adoption réelle (2.0). La phase de continuité (3.0) dans les universités est démarrée par un incident de continuité (3.1). Cet incident est suivi d'une période d'adaptation (3.2) et d'une période d'organisation (3.3). Finalement, la période d'organisation débouche sur la phase d'implantation (4.0).

4.2.5.2 Les indicateurs de performance initiés par les universités

La section précédente a fait voir que l'utilisation d'indicateurs par les universités B, C et D s'inscrit dans le prolongement d'un processus initié par le Ministère. L'université A représente le seul cas observé où il est possible de considérer que le déclenchement du processus d'innovation lié aux indicateurs de performance résulte d'une initiative interne.

4.2.5.2.1 Université A

Le président du conseil d'administration, le secrétaire général et le directeur des finances de cette université affirment que leur établissement a introduit des indicateurs avant même l'avènement

des contrats de performance (tableau 4.5). Le moment de cette occurrence implique que l'on est en présence d'un processus d'innovation antérieur à et indépendant de celui initié par le MEQ.

Le président du conseil d'administration est le seul de ces trois répondants à avoir spécifiquement parlé des incidents entourant l'introduction d'indicateurs dans cette université. Il en parle en ces termes :

> « L'incident déclencheur de l'utilisation d'un plan de développement avec des indicateurs de performance par l'université, ce fut la crise provoquée par le départ précipité du recteur du temps. C'était d'autant plus grave que l'université n'avait plus de direction, elle n'avait pas de projet collectif. Puis, par-dessus tout ça, il y avait les premières compressions budgétaires du gouvernement qui commençaient à causer un déficit cumulé important. Alors, le président du conseil d'administration du temps a approché le futur recteur pour lui parler de la situation et lui a suggéré que l'université doive avoir un plan de développement avec des indicateurs pour savoir quelle direction prendre. C'est lui, avec le nouveau recteur, qui a initié ce processus-là » (Président/Membre du conseil d'administration, p. 3-4).

Notre interprétation des paroles de ce répondant est la suivante. L'élément déclencheur du processus d'innovation est l'effet conjoint de deux circonstances : 1) le départ précipité du recteur, qui a pour effet de laisser l'université sans direction et sans projet collectif, et 2) le déficit cumulé qui prend graduellement de l'importance suite aux premières compressions budgétaires gouvernementales. La situation entourant l'introduction d'indicateurs dans l'université A présente au moins une similarité avec les autres situations que l'on a vues jusqu'à maintenant de par la présence d'un déficit cumulé important. Ce déficit cumulé suppose l'existence d'une période de préparation du terrain avec ses dimensions habituelles et laisse entrevoir l'action initiale d'un moteur évolutionniste. Toutefois, elle s'en distingue en ce que dans les situations antérieures, les gestionnaires réagissaient principalement à la conséquence (un

déficit cumulé important) d'événements externes (les restrictions budgétaires), alors que ceux de l'université A réagissent en même temps aux conséquences d'un événement interne, soit la crise provoquée par le départ précipité du recteur (caractéristique organisationnelle). La réaction à l'état de crise témoigne du fait d'un moteur téléologique. Les données ne permettent pas dire sans équivoque lequel de ces deux moteurs a fonctionné de manière prépondérante dans ces circonstances. On se doit donc de convenir de l'action conjointe de ces deux moteurs de changement. Ajoutons que le rôle de sensibilisateur joué par l'ancien président du conseil d'administration révèle aussi la présence d'une période d'interprétation où les objets interprétés, avec leurs dimensions respectives, sont l'importance grandissante du déficit cumulé et les conséquences sur les opérations du départ précipité du recteur du temps.

Le secrétaire général corrobore les propos du président/membre du conseil d'administration concernant les initiateurs du processus d'innovation lié aux indicateurs de performance et le choix de cette pratique de gestion :

> « Les initiateurs du plan de développement et des indicateurs de performance étaient le président du conseil d'administration du temps ainsi que le nouveau recteur. L'idée de départ était de faire un plan de développement pour donner une orientation à l'université et ensuite de joindre à ce plan des indicateurs pour mesurer l'atteinte des objectifs » (Secrétaire général, p. 4).

On retient le président du conseil d'administration du temps et le nouveau recteur comme étant deux co-initiateurs du processus d'innovation et décideurs de cette pratique. L'examen que l'on a fait du premier plan stratégique de cet établissement et de ses plans actuels confirme qu'ils contiennent effectivement de grandes orientations, certaines d'entre elles étant précisées par des objectifs à atteindre et d'indicateurs pour en mesurer la réalisation.

Les raisons avancées par l'actuel recteur et en même temps co-initiateur de cette innovation pour expliquer le choix de cette pratique traduisent des objectifs de suivi et de contrôle des opérations et des coûts, laissant entrevoir par-là que les initiateurs pouvaient apprécier les bien-fondés de cette pratique (attribut de l'innovation). Ces arguments militent donc en faveur de la perspective du choix efficient. Cette perspective est d'autant plus plausible que les deux initiateurs du temps ont tous deux une formation en gestion et que le président du conseil utilisait à ce moment-là des IP dans l'exercice de ses fonctions dans le secteur privé (caractéristiques individuelles). On peut donc agréer que cette université a pris la décision d'utiliser des indicateurs, donc d'initier un processus d'innovation, avant et indépendamment de celui du MEQ. Pour les distinguer de ceux du Ministère, on utilise l'adjectif « personnels » pour référer aux indicateurs développés par l'université A.

En vue de déterminer le degré d'infusion des indicateurs personnels, le secrétaire général donne des informations pertinentes :

> « Pour le moment, outre les indicateurs contenus dans le plan de développement, l'université n'utilise pas comme tel d'autres indicateurs opérationnels pour juger de la performance de ses services. Les trois directions, le VRER, le VRAR et le secrétariat général, préparent un plan personnel de leurs activités, mais ils ne sont pas tenus de présenter un rapport formel de leurs réalisations » (Secrétaire général, p. 4).

Les informations contenues dans cet extrait permettent de dire que l'université A s'est dotée de quelques indicateurs personnels pour la gestion de ses services administratifs à l'intérieur d'un plan de développement. De plus, les propos exprimés par le directeur des finances dans la section précédente révèlent qu'elle utilise aussi quelques indicateurs *« arrimés sur ceux du*

ministère » pour le monitoring de ses départements. On utilise le terme monitoring parce qu'on ne sait pas à quelles fins précises servent les indicateurs départementaux. L'introduction de cette pratique situe l'Université A dans la *phase d'implantation* du processus d'innovation. Étant donné qu'un président du conseil d'administration n'intervient normalement pas dans la gestion courante d'une université, on estime que le nouveau recteur est l'acteur qui a endossé les rôles d'organisateur, de concepteur et de maître d'oeuvre.

Les composantes du processus d'innovation lié aux indicateurs de performance personnels de l'université A sont montrées dans le tableau 4.15 et repris dans la figure 4.10.

Tableau 4.15

L'évolution du processus d'innovation lié aux IP personnels - Université A

1.0 Phase de gestation :					
1.1 Période de préparation du terrain :					
Acteur	*Rôle*	*Geste posé*	*Rôle du geste*	*Affecte :*	*Se rapporte à un(e) :*
· Gouvernement provincial	· Scénariste	· Restrictions budgétaires	· Incident précurseur	· Disponibilité de fonds	· Caractéristique environnementale
1.2 Période d'interprétation :					
Acteurs	*Rôle*	*Objets interprétés*	*Se rapportent à un(e) :*	*Dimension des objets*	*Filtre*
· Président du CA	· Sensibilisateur	· Déficit cumulé · Départ du recteur	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Importance · Conséquences sur les opérations	· Caractéristiques individuelles du président du CA
2.0 Étape du choix de l'innovation :					
Acteurs	*Rôles*	*Choix fondé sur :*	*Se rapporte à un(e) :*	*Perspective explicative :*	
· Président du CA · Nouveau recteur	· Décideur · Décideur	· Expérience avec les IP · Bien-fondé des IP	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient	
3.0 Phase d'initiation :					
3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :					
Acteurs	*Rôles*	*Incidents déclencheurs*	*Se rapportent à un(e):*	*Font appel à un :*	
· Président du CA · Nouveau recteur	· Initiateur · Initiateur	· Déficit cumulé important · Départ précipité du recteur	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle	· Moteur évolutionniste et téléologique	
3.2 Période d'organisation :					
Acteurs	*Rôle*	*Domaines d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*		
· Nouveau recteur	· Organisateur	· Départements · Services administratifs	· Mesurer l'atteinte des objectifs institutionnels · Permettre le monitoring des départements		
3.3 Période de conception :					
Acteurs	*Rôle*				
· Nouveau recteur	· Concepteur				
4.0 Phase d'implantation :					
Acteur	*Rôle*	*Issue*			
· Nouveau recteur	· Maître d'œuvre	· Plan de développement doté d'indicateurs de performance			

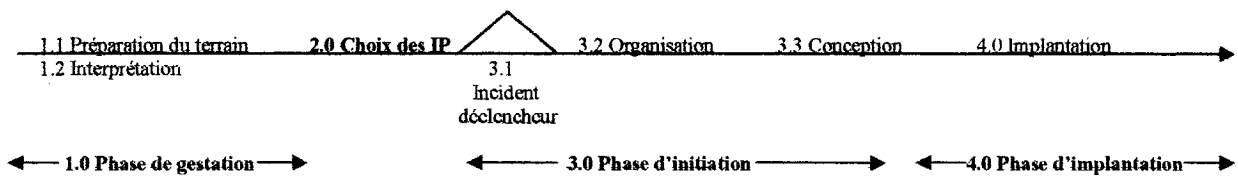

Figure 4.10 L'évolution du processus d'innovation lié aux IP personnels – Université A

La figure 4.10 illustre un processus d'innovation linéaire et comprenant les mêmes périodes et étapes que cette université a connue avec le processus visant l'implantation de la réingénierie des processus (figure 4.5).

4.2.6 Le tableau de bord équilibré (TBÉ)

Le tableau 4.5 indique qu'au moins un gestionnaire des établissements A et B a mentionné que son université fait usage d'un tableau de bord équilibré. Dans ce même tableau, les réponses des répondants de l'université C varient entre « Non », « Ne sais pas » et « Peu », alors que les deux réponses de l'université D sont « Non ». Au lieu de limiter la présentation et l'examen des données strictement aux universités A et B, on a décidé d'inclure les données fournies par les gestionnaires des universités C et D parce qu'on estime qu'elles méritent d'être rapportées et analysées.

4.2.6.1 Université A

La description que donne le recteur de l'établissement A du TBÉ correspond plus à une feuille synthèse contenant pour le moment quelques indicateurs de performance du MEQ, sans qu'ils ne soient nécessairement mis en relation les uns avec les autres. D'ailleurs, il a reconnu, lors d'une deuxième rencontre :

> « [...] que c'est parce que ces indicateurs sont sur la même feuille qu'on a décidé d'appeler ça un Tableau de bord » (Recteur, 2e entrevue, p. 1).

Le directeur des finances abonde dans le même sens que le recteur pour ce qui est du degré d'avancement du tableau de bord, tout en étant un peu plus explicite sur son contenu :

> « Le tableau de bord, on a débuté un genre de...On a trois grands indicateurs qu'on veut utiliser au niveau du suivi de la gestion des ressources humaines. Toutes les embauches de personnel qui sont faites sans budget, on va les identifier et on va les suivre éventuellement. On va suivre toutes les activités des cours qui sont donnés en surplus du nombre que l'on a déterminé. En début d'année si on prévoit par exemple un nombre X d'activités et que certaines sont annulées ou sont données en surplus de ce nombre-là, on va en informer éventuellement le recteur. Il y a aussi un troisième indicateur qu'on a instauré dont j'ai malheureusement oublié le nom. Donc, on voudrait implanter un mini tableau de bord sur des facteurs très pointus. C'est donc oui, pour le tableau de bord » (Directeur des finances, 1ère entrevue, p. 11).

Toujours sur la forme et le contenu de ce tableau de bord, le directeur des finances précise lors d'une deuxième rencontre :

> « Pour le moment, l'université n'utilise pas un tableau de bord équilibré comme on l'entend dans la littérature. Par contre elle est en phase de construction d'indicateurs sur divers aspects de ses opérations et de leur présentation dans des tableaux deux fois par année. L'intention est de préparer pour la direction un tableau global qui regrouperait tous ces indicateurs au lieu d'avoir plusieurs tableaux différents » (Directeur des finances, 2e entrevue, p. 1).

L'opinion émise par le recteur, combinée à celle du directeur des finances, porte à croire que ce qui est coiffé du titre de « tableau de bord », consiste en un rapport formé de trois indicateurs simples, visant à faire le suivi des activités d'enseignement des départements. Dans son état actuel, un tel rapport ne peut être assimilé à un tableau de bord tel qu'on a défini cet outil de gestion à la section 2.6.6. Pour appuyer cette interprétation, le directeur des finances ajoute au

cours de la deuxième entrevue :

> « Ce constat me porte à dire que notre université utilise une forme de tableau de bord pour gérer ses opérations, mais pas encore un tableau de bord équilibré » (Directeur des finances, 2e entrevue, p. 1).

Finalement, le représentant syndical, qui est professeur au département des sciences de l'administration, donc qui parle en connaissance de cause, avoue ignorer l'existence d'un tel outil de gestion :

> « Le tableau de bord équilibré, je ne pense pas qu'on l'utilise ici. On me parle plutôt d'un tableau de bord macro-économique que l'on a fait pour la région. Mais pour l'université je n'en connais pas » (Représentant syndical, p. 7).

Il nous semble donc juste de dire que ce qui est en usage dans l'université A, ce sont plus des statistiques de gestion mises en rapport les unes avec les autres pour surveiller les dépassements de coûts du côté des activités d'enseignement que des indicateurs de performance.

4.2.6.2 Université B

Dans la section traitant des indicateurs de performance, on a rapporté les propos du recteur qui affirme que son établissement fait présentement usage d'une fiche signalétique pour les départements académiques contenant quelques indicateurs simples dans le but, justement, de construire un tableau de bord. On a aussi rapporté les propos quelque peu contradictoires du membre du comité sur la CPA, directeur du département des sciences comptables au sein de cette université, à l'effet que le seul indicateur utilisé par les départements est la moyenne-cible d'étudiants par groupe-cours. Jusqu'à maintenant, on ne peut parler de tableau de bord dans le

sens où on a déjà défini cet outil de gestion (section 2.6.6). En affirmant que :

> « Le tableau de bord équilibré, ça s'en vient » (VRAR no. 1, p. 12).

Le VRAR no. 1 énonce clairement que son établissement n'en fait pas actuellement usage. La fiche signalétique composée d'un seul indicateur n'étant pas un outil suffisant pour tenir lieu de tableau de bord, il s'ensuit que l'on range cet établissement parmi ceux qui n'ont pas encore introduit cet outil de gestion.

4.2.6.3 Université C

Rappelons, en premier lieu, l'opinion émise par le recteur de cet établissement à propos de l'usage que fait son université des nouvelles pratiques de gestion :

> « Je dirais aucune, sauf que depuis l'an dernier nous terminons l'exercice où nous avons fait des indicateurs de performance pour chacun des départements et avons partagé cela avec eux » (Recteur, p. 7).

Cette déclaration est fort crédible car elle provient d'un gestionnaire qui, de par sa formation en gestion, connaît les nouvelles pratiques de gestion. Aussi, est-elle suffisante en elle-même pour conclure que l'établissement C n'utilise pas le tableau de bord comme pratique de gestion. Le secrétaire général abonde dans le même sens lorsqu'il dit :

> « Idéalement on devrait, mais on ne l'a pas, on n'a pas cet outil » (Secrétaire général, p. 18).

De même, le directeur des finances résume bien le degré d'utilisation et d'évolution du TBÉ dans son établissement :

> « On tente un peu d'en faire un d'une façon informelle. Je ne dirais pas que le tableau de bord est complètement informel, mais il le sera tant que nous ne serons pas capables de le faire d'une façon automatique. Nous essayons de faire un lien maintenant entre les inscriptions, le nombre d'étudiants, les activités d'enseignement que nous donnons à l'université. C'est presque un désir que l'on a parfois d'avoir un tableau de bord pour se guider et réagir plus rapidement. On est un peu dedans, mais pas encore d'une façon très officielle et très formelle. J'ai un patron qui est sensible à ça, qui nous fait mettre des efforts dans ça, mais ce n'est pas encore, je ne sens pas que c'est encore un effort institutionnel » (Directeur des finances, p. 6).

Ce que le directeur des finances décrit, c'est plus la mise en relation de diverses données ou statistiques touchant les activités d'enseignement qu'un tableau de bord. Les trois opinions exprimées nous permettent donc de dire que le processus d'innovation de cet outil de gestion n'est pas encore initié dans l'université C.

4.2.6.4 Université D

Seuls le VRAR et le doyen de la gestion académique de cette université ont abordé le sujet du TBÉ lors des entrevues (tableau 4.5). Tout ce que le VRAR a eu à dire à propos de cette pratique est :

> « Le tableau de bord comme tel dans sa pureté, il ne s'en fait pas beaucoup » (VRAR, p. 11).

Quant au doyen de la gestion académique, son appréciation du degré d'utilisation de cette pratique dans son établissement se résume à la phrase :

« Le tableau de bord équilibré, je ne crois pas » (Doyen de la gestion académique, p. 8).

Ces deux témoignages confirment nettement que l'université D n'utilise pas le tableau de bord.

En résumé, pour les quatre universités, on ne retrouve pas dans les descriptions qui sont faites, l'idée de l'emploi de plusieurs mesures, financières et non financières, liées entre elles et intégrées à l'intérieur d'un document synthèse traduisant les quatre perspectives traditionnelles du Tableau de bord équilibré que sont la perspective: 1) financière, 2) des clients, 3) des processus d'affaires, et 4) d'apprentissage des employés et de croissance de l'organisation. Il s'ensuit que, nonobstant les opinions positives émises par certains gestionnaires, on conclut que cette pratique de gestion n'est pas en usage dans les universités.

4.2.7 L'analyse comparative (AC)

L'utilisation de l'analyse comparative semble au premier abord assez répandue parmi les universités si on se fie aux réponses données par les gestionnaires (tableau 4.5). En effet, on compte au moins un gestionnaire par établissement à mentionner que son université utilise cette pratique de gestion, même s'il ne s'agit que de « Peu ». Cependant, ici encore, chaque situation exige d'être examinée de près avant de conclure à l'emploi de cette pratique dans un établissement donné.

4.2.7.1 Université A

Le président/membre du conseil d'administration estime que son établissement utilise l'analyse comparative comme pratique de gestion dans les conditions suivantes :

> « L'analyse comparative, il s'en fait surtout quand on est rendu à certains moments où on veut remettre en question des modes de financement et tout ça, donc il se fait du *benchmarking* dans ce temps-là. Dans le réseau il y a beaucoup de données pour se comparer. Je vous parlais tantôt des subventions de recherche par professeur, c'est une forme de *benchmarking*. Donc il y en a. On ne fait pas d'exercice systématique de ça, mais dans certains cas, quand on compare les performances d'une université à l'autre, il s'en fait de l'analyse comparative » (Président/Membre du CA, p. 15).

Ce qui est présenté ici comme de l'analyse comparative se réduit plutôt à la comparaison occasionnelle de données financières et académiques pour justifier un discours politique à l'effet que les universités en région sont sous-financées à maints égards.

Le directeur des finances dit aussi faire de l'analyse comparative et ce, dans le but d'appuyer ses décisions d'allocations de ressources humaines, matérielles et financières entre les unités administratives au moment de la préparation de leur budget comme suit :

> « Ça aussi je connais ça, malgré qu'on l'utilise moins ici, on l'utilise beaucoup moins qu'on l'utilisait là où j'étais auparavant. Ici, on commence un peu avec le contrat de performance à se baliser entre universités. Mais jusqu'à maintenant, ce n'était pratiquement pas utilisé. Il y avait trop de disparités entre les établissements pour établir des bases comparatives. [...] L'analyse comparative, je n'en ai pas parlé, mais je l'utilise beaucoup à l'interne en appelant trois autres universités du réseau. Ce sont mes trois partenaires, si on veut, ceux avec lesquels j'échange beaucoup d'informations. Je l'utilise beaucoup pour l'établissement des budgets afin de voir les pratiques de gestion ailleurs dans les petites universités en région et dans le but de baliser ou d'équilibrer mes budgets avec ce qui se fait ailleurs. C'est vraiment dans un but de gestion budgétaire que j'utilise l'analyse comparative » (Directeur des finances, 1ère entrevue, p. 6 et 11).

Dans son cas, ce qu'il appelle de l'analyse comparative se limite principalement à téléphoner à ses homologues d'établissements comparables au sien pour voir quelles normes ils utilisent dans

leurs décisions d'allocation de ressources. Au sujet de cette pratique il ajoute :

> « C'est peut-être, je vous dirais, le besoin...Celle que j'utilisais en premier de tout, c'est l'analyse comparative. J'avais besoin de voir les pratiques de gestion qui se faisaient ailleurs. Évidemment, moi j'arrive de l'externe et je n'ai pas d'historique dans le réseau de l'université, et pour me faire une tête, pour être capable de justifier mes décisions d'allouer du budget ou non à une demande, par exemple, j'allais valider ailleurs. C'est vraiment le besoin que moi j'ai ressenti. Il n'y a pas personne qui m'a dit de le faire. C'est vraiment par moi-même » (Directeur des finances, 1ère entrevue, p. 12).

Il fait savoir que les exercices de comparaisons auxquels il se livre résultent d'une initiative personnelle pour combler son manque de connaissance de la chose universitaire. En d'autres mots, l'analyse comparative n'est pas une pratique institutionnalisée dans son établissement.

Les réponses fournies par ces deux répondants permettent de voir que dans le cas de l'université A, l'analyse comparative se limite, au niveau institutionnel, à la comparaison de statistiques choisies, pour refléter la situation financière des universités en région et, au niveau du service des finances, à la comparaison de ratios entre établissements comparables par la taille.

Avant de conclure à l'usage de l'analyse comparative dans cet établissement, il est bon de juger ce qu'elle fait présentement avec les exigences de l'analyse comparative conventionnelle, telles qu'elles sont décrites dans la section 2.6.7. Premièrement, les universités avec lesquelles se compare l'université A sont, dans les faits, les autres universités de la présente étude parce qu'elles partagent toutes les quatre des inquiétudes et des problèmes similaires. Or l'analyse comparative exige que l'organisation se compare avec des contreparties, universitaires ou autres, qui excellent dans les domaines de comparaison. Deuxièmement, les comparaisons se font de

manière sporadique et discontinue pour répondre aux besoins du moment. Or l'analyse comparative repose sur la double exigence de continuité dans l'étalonnage et de démarche systématique. Cette double exigence n'est pas reflétée dans les propos des deux répondants de cet établissement. Finalement, l'analyse comparative véhicule l'idée de la recherche des « meilleures pratiques » chez les contreparties les plus performantes en vue de les adapter et de les implanter dans son organisation. Cette dernière idée est aussi absente des propos des répondants. L'argumentation précédente nous amène à conclure que l'analyse observée dans l'université A ne correspond pas à l'analyse comparative telle que définie dans la section 2.6.7.

4.2.7.2 Universités B, C et D

L'examen des données des trois autres universités permet de tirer la même conclusion et de considérer qu'aucune d'entre elles n'utilise l'analyse comparative dans sa forme conventionnelle. Pour appuyer cette interprétation, on cite les propos de répondants de chacun de ces trois établissements :

Université B

> « L'analyse comparative se fait aussi un peu au niveau des départements avec notre nouveau modèle budgétaire. [...] C'est plus les indicateurs de performance qui servent pour l'analyse comparative, soit le taux de diplomation, de rétention, etc.» (Directeur des finances – Université B, p. 10).

Université C

> « Je ne peux pas dire que l'on en fait beaucoup. On le fait d'une façon informelle entre directeurs des finances. Lorsque vient le temps, là je pense à mon secteur, je regarde chez-nous ce qui se passe aux Comptes à payer et téléphone à quelques confrères ou consœurs dans d'autres universités. Nous nous voyons dans des réunions de la CREPUQ et nous échangeons de

l'information, mais pas d'une façon aussi loin que doive aller du benchmark et très précise » (Directeur des finances – Université C, p. 5 - 6).

« L'analyse comparative, nous en faisons un peu. J'en fait un peu entre nous, lorsque nous nous comparons aux autres universités en région, avec nos collègues lorsque nous avons besoin d'informations. Sans être officiel comme tel, nous faisons un peu de benchmarking » (Doyen de la gestion académique – Université C, p. 9).

Université D

« Le benchmarking, il s'en fait peu » (VRAR – Université D, p. 12).

« Ça, du benchmarking, j'en ai fait moi-même car je connais cette approche. Ce n'est pas une approche systématique que l'on utilise dans la gestion courante » (Secrétaire général, p. 8).

« L'analyse comparative, je pense qu'on l'utilise toujours un peu de temps à autre. Lorsqu'on fait du benchmarking, on essaie finalement de prendre certains indicateurs de performance dans un certain nombre de boîtes, on essaie disons de se justifier à l'intérieur de ça. Mais de façon formelle, à ma connaissance, non » (Doyen de la gestion académique, p. 8).

Les citations précédentes confirment que l'analyse comparative que l'on retrouve dans les universités B, C et D, s'apparente à ce qui existe dans l'université A. En gros, cela se limite à la simple comparaison de statistiques opérationnelles internes entre les départements ou externes, entre des unités administratives, telles le service des finances, le service des terrains et bâtiments et la gestion académique. Il y a donc lieu de leur appliquer les mêmes arguments que dans le cas de l'université A et de considérer qu'elles ne pratiquent pas l'analyse comparative.

4.2.8 L'impartition (Imp.)

Lorsque les gestionnaires parlent d'impartition, ils réfèrent habituellement à deux choses : 1) aller en appel d'offres pour la réalisation de travaux ponctuels et spécifiques, souvent non

récurrents, qui ne peuvent être exécutés par le personnel de l'établissement, et 2) donner à sous-contrat des opérations régulières qui peuvent ou pourraient très bien être exécutées par ce même personnel. Pour les fins de la recherche, c'est à cette deuxième interprétation que l'on se réfère pour dire si une université a recours à l'impartition ou pas. Comme les universités présentent à maints égards des situations forts semblables, il nous apparaît approprié de les considérer en bloc en précisant au besoin les divergences.

Le premier point de convergence entre les universités se rapporte au domaine d'application de l'impartition dans leur établissement respectif. À peu d'exception près, les services les plus couramment impartis sont l'entretien et la réparation des bâtisses, terrains, imprimantes et photocopieurs, en plus de la sécurité et de la cafétéria. On peut citer par exemple :

> « Notre université pratique un peu l'impartition en confiant au secteur privé l'entretien de l'édifice, soit le nettoyage, la réparation, etc. Il en est de même pour les activités de recherche où on embauche des assistants de recherche pour des périodes de temps déterminées sans jamais que ces derniers deviennent des employés réguliers de l'université même après 15 ans de services contractuels pour certains » (Secrétaire général – Université A, p. 5).

> « Nous faisons très peu d'impartition, mais j'ai une très bonne connaissance de ce qu'est l'impartition (p. 12). [...] L'impartition on en fait un peu surtout au niveau de la cafétéria, de l'entretien ménager, du service de sécurité publique. C'est une question qui se rapporte aux services (p. 14) » (VRAR no. 1 – Université B).

Les principales circonstances qui incitent les universités à recourir à l'impartition sont : 1) le manque d'expertise ou de compétence interne, 2) l'insuffisance des effectifs humains et/ou matériel, et 3) l'opportunité de faire faire le travail à meilleur coût à l'extérieur. Les deux premiers incidents déclencheurs relèvent de la catégorie des caractéristiques organisationnelles et

le troisième de la catégorie des caractéristiques environnementales. Pour illustrer ce point, deux gestionnaires ont clairement dit :

> « La raison principale du recours à l'impartition est d'éviter d'augmenter le plan des effectifs » (Secrétaire général – Université A, p. 5).

> « [...] l'université n'est pas dans le business d'entretenir des bâtisses et des pelouses » (VRAR no. 1 – Université B, p. 14).

En lien avec ces circonstances, les objectifs visés par une telle pratique, tels qu'exprimés par les gestionnaires des quatre établissements, sont : 1) de palier à un manque d'expertise interne, 2) d'éviter d'augmenter le plan des effectifs dans le secteur des services, et 3) de réaliser des économies à court et à long terme. L'ensemble des incidents déclencheurs et des objectifs visés reflète l'idée de la construction d'un état final envisagé qui est de centrer les ressources et les efforts vers la réalisation de la mission universitaire plutôt que vers l'offre de services accessoires. Cette idée dénote la présence d'un moteur téléologique de changement.

Comme les services impartis se limitent essentiellement aux services de soutien et qu'aucun répondant des quatre établissements n'a abordé le sujet de l'initiateur du processus d'innovation lié à cette pratique, on ne peut que présumer que ce sont les responsables des services concernés, conjointement avec leur vice-recteur à l'administration et aux ressources respectif, car ces services relèvent de sa fonction. On attribue donc le rôle d'initiateur du processus d'innovation dans chaque université aux directeurs de service et au VRAR. Quant à l'acteur qui choisit cette pratique de gestion, il est raisonnable de croire que ce sont les directeurs de service et le VRAR puisque c'est du côté administratif qu'elle est appliquée. De même, on estime que leur choix repose sur la perspective du choix efficient si on se fie à l'expérience qu'ont ces acteurs de cette

pratique (caractéristique individuelle), due au fait que l'impartition est tout de même quelque chose qui se fait depuis longtemps dans les universités et qu'ils savent en apprécier les avantages et les inconvénients (attribut de l'innovation).

Ce qui caractérise particulièrement le déroulement du processus d'innovation lié à l'impartition dans ces universités, c'est l'action continue de deux groupes d'acteurs touchés par cette pratique : le syndicat du personnel technique et de soutien, et le syndicat des professionnels. Ces deux groupes d'acteurs (opposant actif) exercent une pression contraire constante (incident de revers) sur le processus d'innovation puisque ce sont les tâches exécutées ou potentiellement exécutables par leurs membres qui sont en cause. La position adoptée par ces deux syndicats est de combattre, si non de limiter, par le truchement de leur convention collective (caractéristique organisationnelle) le recours à l'impartition par l'université pour l'exécution de services. Ceci implique l'action, au cours des périodes d'organisation et de conception, et parfois même durant la phase d'implantation, d'un moteur dialectique de réaction qui agit comme force limitative et délimitative des agissements de l'université, telles qu'en font foi les opinions suivantes :

> « L'impartition ce n'est pas autant que l'on voudrait. Lorsque nous avons de nouveaux champs, si nous pouvons les donner en impartition nous le faisons, mais les conventions collectives sont tellement blindées qu'il est assez difficile de le faire » (Secrétaire général – Université A, p. 8).

> « L'impartition, c'est sûr que l'on aurait voulu en faire plus, mais c'était quelque chose d'inimaginable, d'impensable, parce que les conventions collectives nous obligent à ne pas le faire, ne nous permettent pas de le faire » (Ancien cadre supérieur – Université B, p. 14).

> « L'impartition, je ne crois pas que ça va se faire plus à court terme. Je l'ai vu avec l'offre que nous avons eue d'une compagnie externe de faire l'impartition de nos systèmes d'impression et de reprographie lorsqu'un cadre supérieur a dit : « Ce que l'on comprend, c'est que si nous

faisons l'impartition de nos systèmes de reprographie, chaque poste est évalué et demain matin il y a des gens qui peuvent perdre leur imprimante ou ça va être regroupé ailleurs. On touche alors les chasses gardées du monde. On comprend bien que l'on tombe dans les zones sensibles et je ne suis pas sûr que l'on est prêt d'aller à la guerre pour ce dossier-là » (Directeur des finances – Université C, p. 8 – 9).

« Oui je connais cette pratique, mais nous n'en faisons pas beaucoup car il y a des choses sur lesquelles nous n'avons pas le choix parfois, avec les conventions collectives que nous avons » (Directeur des finances – Université D, p. 10).

Le tableau 4.16 montre les composantes du processus d'innovation lié à l'impartition pour les quatre établissements. Si la période de préparation du terrain de la *phase de gestation* est laissée en blanc (N/D), c'est parce que l'impartition est quelque chose qui se pratique depuis longtemps dans les universités à divers degrés, de sorte que l'on ne peut dire si la période quinquennale de restrictions budgétaires (ou même d'autres incidents externes) a incité les universités à avoir plus souvent recours aujourd'hui à cette pratique qu'elles ne le faisaient dans le passé. La figure 4.11 illustre ces composantes pour les universités A, B, C et D

Parmi les nouvelles pratiques de gestion, l'impartition semble être la plus répandue dans les universités. On a vu qu'elle est essentiellement introduite du côté des services administratifs et que son processus est piloté par les directeurs de ces services du début à la fin. Sans être particulier à ce processus, un point qui mérite d'être souligné est l'exercice d'une opposition constante des syndicats touchés par l'impartition.

Tableau 4.16

Les composantes du processus d'innovation lié à l'Impartition – Universités A, B, C, D

1.0 Phase de gestation :

1.1 Période de préparation du terrain :

Acteur	*Rôle*	*Gestes posés*	*Rôle des gestes*	*Affectent*	*Se rapporte à un(e) :*
N/D	N/D	N/D	N/D	N/D	N/D

1.2 Période d'interprétation :

Acteurs	*Rôles*	*Objets interprétés*	*Se rapportent à un(e) :*	*Dimension des objets*	*Filtre*
· Dir. service · VRAR	· Interprète · Interprète	· Manque d'expertise interne · Insuffisance des effectifs · Opportunité d'économiser	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique environnementale	· Conséquences sur les opérations	· Caractéristiques individuelles des responsables de service et des VRAR

2.0 Étape du choix de l'innovation :

Acteurs	*Rôles*	*Choix fondé sur :*	*Se rapportent à un(e) :*	*Perspective explicative :*
· Directeurs de service · VRAR	· Décideur · Décideur	· Expérience avec l'Impartition	· Caractéristique individuelle · Attribut de l'innovation	· Choix efficient

3.0 Phase d'initiation :

3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation :

Acteurs	*Rôles*	*Incidents déclencheurs*	*Se rapportent à un(e) :*	*Font appel à un :*
· Directeurs de service · VRAR	· Initiateur · Initiateur	· Manque d'expertise interne · Insuffisance des effectifs humains et matériels · Opportunité de réaliser des économies	· Caractéristique organisationnelle · Caractéristique organisationnelle · Caractéristique environnementale	· Moteur téléologique

3.2 Période d'organisation :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de revers*	*Fait appel à un :*	*Domaines d'application*	*Objectifs visés par l'introduction :*
· Dir. service · VRAR · Syndicats	· Organisateur · Organisateur · Opposant actif	· Opposition syndicale *Se rapporte à un(e) :* · Caractéristique org.	· Moteur dialectique	· Ent. et rép. - terrains et bâtiments, imprimantes et photocopieurs · Sécurité · Cafétéria	· Palier à un manque d'expertise interne · Éviter d'augmenter l'effectif humain · Réaliser des économies à court et à long terme

3.3 Période de conception :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de revers*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*
· Directeurs de service · Syndicats	· Concepteur · Opposant actif	· Opposition syndicale	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique

4.0 Phase d'implantation :

Acteurs	*Rôles*	*Incident de revers*	*Se rapporte à un(e) :*	*Fait appel à un :*	*Issue*
· Directeurs de service · Syndicats	· Maître d'œuvre · Opposant actif	· Opposition syndicale	· Caractéristique organisationnelle	· Moteur dialectique	· Impartition des services visés

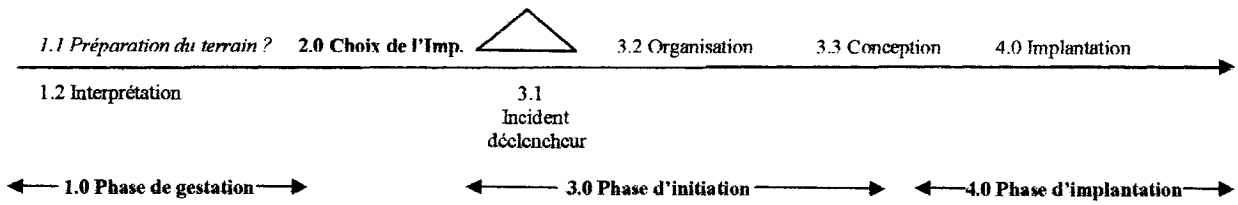

Figure 4.11 L'évolution du processus d'innovation lié à l'Imp. – Universités A, B, C, D

On remarque à la figure 4.11 l'incertitude quant à l'existence d'une période de préparation du terrain (1.1), incertitude indiquée par le fait d'écrire cette période en italique avec un point d'interrogation (?). Pour le reste, on retrouve dans cette figure la suite linéaire de phases avec leurs périodes respectives.

4.3 Sommaire des résultats et réponse aux questions de recherche

Dans la section précédente on a examiné les données relatives aux composantes du processus d'innovation lié à chaque nouvelle pratique de gestion dans chaque université. Ces données furent par la suite résumées dans des tableaux et illustrées par des figures. Le double but de la présente section est, premièrement, de reprendre l'ensemble des résultats contenus dans les tableaux et de les présenter de manière à répondre aux questions spécifiques de recherche. Le second but est de modéliser les processus d'innovation observés dans les universités à partir des figures. La discussion des résultats à proprement parler est réservée pour le chapitre 5.

4.3.1 Les nouvelles pratiques de gestion implantées

La première question spécifique de recherche est : « Quelles nouvelles pratiques de gestion sont ou furent déjà implantées dans les universités ? ». Le principal objectif de cette question est de voir, parmi ces pratiques, lesquelles sont ou furent déjà utilisées par les universités. L'objectif

complémentaire est de connaître les pratiques qui furent écartées au cours du processus d'innovation ainsi que celles qui ne sont pas considérées pour adoption.

L'examen des données nous a d'abord permis de distinguer les pratiques pour lesquelles un processus d'innovation fut initié de celles qui ne firent pas l'objet d'une telle initiation. Ensuite, parmi celles qui firent l'objet d'un processus d'innovation, de savoir quel sort elles ont eu. La synthèse des résultats des tableaux 4.6 à 4.16 est présentée au tableau 4.17, en distinguant les initiatives internes des initiatives externes et en indiquant l'issue finale de chaque pratique de gestion dans chaque université.

Le tableau 4.17 révèle premièrement que, malgré certaines tentatives réelles d'introduction ou d'affirmations dans ce sens, plusieurs des nouvelles pratiques de gestion ne sont pas encore introduites dans les universités de l'étude. Au nombre de ces pratiques on compte la CPA, la GPA, la GIQ, le TBÉ et l'AC.

Deuxièmement, parmi les initiatives internes, le tableau indique que la GIQ de l'Université C fut rejetées lors de la période d'organisation (3.2), que le processus d'innovation lié à CPA fut soi suspendu (Université B) ou abandonné (Université D) pendant la période de conception (3.3) et que le processus visant la RP locale à l'Université D fut abandonné aussi durant la période de conception. Les seuls cas où le processus d'innovation s'est rendu jusqu'à la *phase d'implantation* concernent la RP locale des universités A, B et C, les IP personnels de l'université A et l'Impartition dans les quatre universités.

Tableau 4.17

Liste des nouvelles pratiques de gestion implantées

Pratiques de gestion	Universités	Non-introduites	Introduites	
			Phase du processus d'innovation	
			Issue	Moment du processus
INITIATIVES INTERNES :				
Comptabilité par activités (CPA)	A, C	✓		
	B		Suspension	3.3 Période de conception
	D		Abandon	3.3 Période de conception
Gestion par activités (GPA)	A, B, C, D	✓		
Gestion intégrale de la qualité (GIQ)	A, B, D	✓		
	C		Rejet	3.2 Période d'organisation
Réingénierie des processus (RP locale)	A, B, C		Implantation	
	D		Abandon	3.3 Période de conception
Indicateurs de performance (IP personnels)	A		Implantation	
Tableau de bord équilibré (TBÉ)	A, B, C, D	✓		
Analyse comparative (AC)	A, B, C, D	✓		
Impartition (Imp.)	A, B, C, D		Implantation	
INITIATIVES EXTERNES :				
Réingénierie des processus (RP-UQSS)	A, C		Non-poursuite	2.4 b) Période d'attente
	B		Arrêt	2.4 a) Période d'adaptation
	D		Implantation	
Indicateurs de performance (IP-MEQ)	A, B, C, D		Adoption symbolique	2.4 Étape de l'adoption symbolique

En ce qui a trait aux initiatives d'introduction issues d'acteurs externes, le tableau 4.17 montre qu'elles portent uniquement sur deux pratiques de gestion : la réingénierie des processus (RP) et les indicateurs de performance (IP). Le sort réservé aux exercices de RP entrepris par l'UQSS varie selon l'université. Ainsi, les travaux d'adaptation concernant cette pratique furent arrêtés dans l'université B au cours de la période d'adaptation [(2.4 a)], alors que les universités A et C décidèrent de ne pas y donner suite suivant leur période d'attente [(2.4 b)]. Seule l'université D a implanté quelques-unes des recommandations reliées à cette pratique. Finalement, la très grande majorité des IP du MEQ ne sont l'objet que d'une *adoption symbolique*, alors qu'un nombre très limité de ces indicateurs est considéré en usage, donc ayant franchi la *phase d'implantation.*

Les résultats de la recherche contrastent avec ceux de la recension des écrits (section 2.7) où on a trouvé des cas d'application de chacune des nouvelles pratiques de gestion à l'exception de la gestion par activités (GPA). On voit au moins deux raisons intimement liées pour expliquer cette différence. La première concerne le choix de l'étape du processus d'innovation comme règle de décision et la seconde est de l'ordre des caractéristiques essentielles des nouvelles pratiques de gestion.

Les études empiriques répertoriées ont pour objet de recherche la diffusion des nouvelles pratiques de gestion parmi les universités. Pour conduire ces études, les chercheurs retiennent habituellement la notion d'adoption pour dire si la pratique est en usage ou pas, alors que dans notre étude nous avons retenu celle d'implantation à cette fin. Or, la simple adoption symbolique de la quasi-totalité des indicateurs de performance du ministère de l'Éducation (IP-MEQ) par les universités, confirme que la notion d'adoption n'implique pas nécessairement

l'emploi de la pratique, donc son implantation (Rogers, 1995; Tornatsky et Fleischer, 1990; Wolfe, 1994). Tel que ces auteurs le soulignent, l'adoption rend plus l'idée de ce que l'université a décidé de faire, alors que l'implantation reflète ce qu'elle fait vraiment. Donc, le fait de retenir l'implantation plutôt que l'adoption comme étape charnière pour dire si une université utile ou pas une nouvelle pratique de gestion, explique en partie pourquoi nos résultats diffèrent avec ceux de la recension des écrits quant au nombre de pratiques en usage.

Deuxièmement, dans les études de cas recensées, les auteurs ne précisent pas vraiment quelles caractéristiques essentielles des nouvelles pratiques de gestion doivent être présentes pour conclure à leur utilisation. L'emploi de tels critères dans notre étude a mené à l'élimination de la comptabilité par activités (CPA), de la gestion par activités (GPA), du tableau de bord équilibré (TBÉ) et de l'analyse comparative (AC), même si ces pratiques sont estimées en vigueur par certaines universités. Pareillement, le fait de ne pas être toujours en mesure de vérifier la présence de ces critères explique sans doute pourquoi les études empiriques révèlent un taux d'adoption supérieur à nos résultats, notamment pour la gestion intégrale de la qualité (GIQ).

4.3.2 Les acteurs agissant sur le processus d'innovation des universités

La deuxième question spécifique de recherche est : « Quels acteurs du milieu de l'enseignement supérieur agissent sur le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? ». Cette deuxième question vise à identifier les acteurs du milieu de l'enseignement supérieur qui agissent sur le déroulement de ce processus dans les universités. L'analyse des données a aussi permis de délimiter les rôles qu'ils jouent dans ce déroulement et à quel moment ces acteurs interviennent.

Les résultats des tableaux 4.6 à 4.16 sont d'abord regroupés en deux tableaux synthèse, selon que le processus d'innovation résulte d'initiatives internes (tableau 4.18) ou externes (tableau 4.19). À l'intérieur de chacun de ces deux tableaux synthèse, ils sont ensuite présentés par université de façon à indiquer, pour chaque pratique de gestion, les acteurs qui furent mêlés au processus d'innovation, à quel moment ils sont intervenus et le rôle qu'ils ont assumé ce faisant.

Dans les situations où les processus d'innovation sont initiés de l'interne, le tableau 4.18 révèle que plusieurs catégories d'acteurs participent à son déroulement, qu'ils agissent à différents moments de ce processus et qu'ils jouent plusieurs rôles à chacun de ces moments. Cette situation invite à commenter les résultats les plus significatifs concernant les acteurs et les rôles.

En ce qui concerne les acteurs, on constate en premier lieu que le gouvernement provincial, notamment par l'entremise du ministère de l'Éducation, est le principal acteur externe à poser des gestes au cours de la période de préparation du terrain (1.1), assumant à chaque fois le rôle de scénariste. Une première découverte, est l'action de deux acteurs additionnels durant cette période, soit les grandes universités et les cadres supérieurs de l'université (tableau 4.18). Toutefois, il importe de souligner que le fait de la concurrence des grandes universités ne fut soulevé qu'une fois (CPA – Université B) et que le rôle de scénariste des gestionnaires universitaires ne fut signalé qu'en une seule occasion (GIQ – Université D). Un deuxième constat est la découverte de l'intervention, notamment à titre de sensibilisateur et d'interprète, du président ou de membres du conseil d'administration lors de la période d'interprétation (1.2). La recension des écrits (tableau 2.19) n'a pas dévoilé l'intervention d'acteurs semblables à assumer un tel rôle.

Tableau 4.18

Synthèse des acteurs et des rôles observés lors du déroulement des processus d'innovation initiés de l'interne

		1.0 Phase de gestation						*3.0 Phase d'initiation*	
Univ.	**Pratiques de gestion**	**1.1 Période de préparation du terrain**		**1.2 Période d'interprétation**		**2.0 Étape du choix de l'innovation**		**3.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation**	
		Acteurs	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*
B	**CPA**	· Gouv. prov. · Grandes univ.	· Scénariste · Concurrent	· Membres du CA	· Sensibilisateur · Interprète	· Professeur	· Décideur	· Recteur	· Initiateur
D	**CPA**	· Gouv. prov. · MEQ	· Scénariste · Scénariste	· Dir. finances	· Sensibilisateur · Interprète	· Dir. finances · Professeurs · Consultants	· Décideur · Conseiller · Formateur	· Dir. finances · VRAR	· Initiateur · Supporteur
C	**GIQ**	· Cadres sup.	· Scénariste	· N/D	· N/D	· VRAR	· Décideur	· VRAR	· Initiateur
A	**RP locale**	· Gouv. prov.	· Scénariste	· Membres du CA	· Sensibilisateur · Interprète	· VRAR	· Décideur	· VRAR · Registraire	· Initiateur · Supporteur
B	**RP locale 1er Moment**	· Gouv. prov.	· Scénariste	· 1er Recteur	· Interprète	· 1er Recteur	· Décideur	· 1er Recteur	· Initiateur
B	**RP locale Redémarrage**			· Membres du CA	· Sensibilisateur	· 2e Recteur	· Décideur	· 2e Recteur	· Initiateur
C	**RP locale**	S/O	S/O	· Registraire · VRER	· Interprète · Interprète	· Registraire	· Décideur	· Registraire · VRER	· Initiateur · Allié
D	**RP locale**	· Gouv. prov.	· Scénariste	· Recteur · VRER	· Interprète · Interprète	· Recteur · VRER	· Décideur · Décideur	· Recteur · VRER	· Initiateur · Initiateur
A	**IP personnels**	· Gouv. prov.	· Scénariste	· Prés. du CA	· Sensibilisateur	· Prés. du CA · Recteur	· Décideur · Décideur	· Prés. du CA · Recteur	· Initiateur · Initiateur
A, B, C, D	**Imp.**	N/D	N/D	· Dir. service · VRAR	· Interprète · Interprète	· Dir. serv. · VRAR	· Décideur · Décideur	· Dir. service · VRAR	· Initiateur · Initiateur

Tableau 4.18 (suite)

Synthèse des acteurs et des rôles observés lors du déroulement des processus d'innovation initiés de l'interne

		3.0 Phase d'initiation (suite)				*4.0 Phase d'implantation*	
Universités	**Pratiques de gestion**	**3.2 Période d'organisation**		**3.3 Période de conception**			
		Acteurs	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*
B	**CPA**	· Recteur	· Organisateur	· Membres du comité CPA · VRAR no. 1	· Concepteur · Continuateur		
D	**CPA**	· Directeur des finances · VRAR · Secrétaire général · Recteur · VRER	· Organisateur · Supporteur · Supporteur · Non-intervenant · Non-intervenant	· Directeur finances · Professeurs · Secrétaire général · Directeurs de service	· Concepteur · Supporteur · Coopérateur · Coopérateur		
C	**GIQ**	· Gestionnaires · VRER · Directeur des finances · Gestionnaires · Professeurs	· Allié · Opposant actif · Opposant actif · Opposant actif · Opposant actif				
A	**RP locale**	· Registraire	· Organisateur	· Registraire	· Concepteur	· Registraire · Consultant	· Maître d'œuvre · Animateur
B	**RP locale 1er Moment**	· 1er Recteur	· Organisateur	· Membres du comité RP · Syndicat des professeurs	· Concepteur · Opposant actif		
B	**RP locale Redémarrage**	· 2e Recteur	· Organisateur	· Membres du comité RP	· Concepteur	· Directeurs de service · Synd. professeurs	· Maître d'œuvre · Gardien
C	**RP locale**	· Registraire	· Organisateur	· Registraire	· Concepteur	· Registraire	· Maître d'œuvre
D	**RP locale**	· VRER · Doyen gestion acad	· Organisateur · Organisateur	· VRER · Doyen gestion académique · Professeurs	· Concepteur · Concepteur · Opposant actif		
A	**IP personnels**	· Recteur	· Organisateur	· Recteur	· Concepteur	· Recteur	· Maître d'œuvre
A, B, C, D	**Impartition**	· Dir. services · VRAR · Syndicats	· Organisateur · Organisateur · Opposant actif	· Directeurs de service · Syndicats – personnel de soutien et professionnel	· Concepteur · Opposant actif	· Directeurs de service · Syndicats – personnel soutien et professionnel	· Maître d'œuvre · Opposant actif

Lorsque vient le temps de choisir l'innovation (2.0), le tableau 4.18 fait ressortir l'action de cadres supérieurs (Recteur, VRAR et VRER) et de cadres intermédiaires (registraire, directeur des finances et directeurs de service). Ce résultat est conforme à ce que l'on a trouvé dans la recension des écrits (tableau 2.19). Il en est de même au moment du déclenchement du processus d'innovation (3.1), on trouve des acteurs actifs parmi ces deux groupes de gestionnaires. D'autres acteurs à émerger des données sont les membres des trois corps d'emploi suivant : 1) personnel de soutien, 2) personnel professionnel et 3) personnel enseignant. Ces acteurs agissent le plus souvent collectivement par l'entremise de leur syndicat au cours des périodes d'organisation (3.2), de conception (3.3) et lors de la *phase d'implantation* (4.0), assumant à chaque fois le rôle d'opposant actif. On a aussi constaté l'action de professeurs individuels à l'étape du choix de l'innovation (2.0), de la période d'organisation (3.2) et de celle de conception (3.3), jouant respectivement les rôles de décideur, d'opposant actif et de supporteur. Terminons en disant que la recension des écrits (tableau 2.19) a fait ressortir l'action d'autres groupes d'acteurs que l'on ne retrouve pas dans les résultats. Ainsi, on note l'absence des agences gouvernementales (HEFC), des entreprises, des organismes de qualité, des étudiants, des groupes d'intérêt et des partenaires corporatifs.

Parmi les rôles, on a observé ceux de scénariste, de concurrent, d'initiateur, d'allié, d'opposant (actif et passif) et de gardien, conformément à ce que l'on retrouve dans la littérature (Tornatzky et Fleischer, 1990) ou dans la recension des écrits. Toutefois, pour rendre compte de tous les rôles joués lorsque le processus d'innovation résulte d'une initiative interne, il a fallu ajouter les suivants : 1) interprète, 2) sensibilisateur, 3) décideur, 4) conseiller, 5) formateur, 6) supporteur, 7) organisateur, 8) non-intervenant, 9) concepteur, 10) continuateur, 11) maître d'œuvre, et 12) animateur. Chacun de ces rôles exige d'être défini proprement. Comme il s'agit d'un prélude à

l'action universitaire, le scénariste joue son rôle durant la période de préparation du terrain (1.1). La présence d'un scénario amène les gestionnaires à endosser deux rôles différents. D'abord le *sensibilisateur* est celui qui prévient les autres gestionnaires de l'état de la situation et tente de les convaincre de l'urgence d'agir; il joue en somme un rôle d'éveil auprès de ces derniers. Les données indiquent que le rôle de sensibilisateur est le plus souvent assumé par le président du conseil d'administration au nom des membres de ce conseil. On dénote un seul cas où ce soit un cadre intermédiaire qui ait revêtu ce rôle, soit le directeur des finances (CPA – Université D). En lien avec le rôle de sensibilisateur est celui d'*interprète*, qui consiste à traduire en termes d'importance et de conséquences sur les opérations, les changements survenus dans le système d'action. Ce rôle est partagé en parts quasi égales entre les cadres supérieurs et les cadres intermédiaires quoique, ici encore, des membres du conseil d'administration se soient appropriés occasionnellement ce rôle.

Une fois la *phase de gestation* (1.0) terminée, on observe l'endossement d'autres rôles, souvent par les mêmes acteurs, à l'étape du choix de l'innovation (2.0). En premier lieu, on a le *décideur*, qui est l'acteur qui choisit la nouvelle pratique de gestion à introduire. Ce rôle incombe le plus souvent aux cadres supérieurs avec, à leur tête, le recteur et le VRAR. On dénote aussi quelques occasions où le choix de l'innovation est imputé à un cadre intermédiaire et une fois où il l'est à un professeur (CPA – Université B) ou au président du conseil d'administration (IP personnels – Université A). Le décideur fut à une reprise aidé dans son choix par des professeurs qui ont joué le rôle de *conseiller* et par des consultants qui ont agi comme *formateur* (CPA – Université D).

L'*initiateur* est celui qui déclenche le processus d'innovation. Ici encore, ce rôle est largement assumé par les cadres supérieurs et en second lieu par les cadres intermédiaires. Fait intéressant, le président du conseil d'administration qui a joué le rôle de décideur des IP personnels dans l'université A, a aussi été l'initiateur du processus lié à cette pratique dans cette même université. Il arrive parfois que l'initiateur soit secondé par un *supporteur* qui agit à ce moment-là comme défenseur et partisan de l'innovation. Le tableau 4.18 indique que le supporteur intervient aussi lors de la période d'organisation (3.2).

L'*organisateur* est vu comme celui qui, au cours de la période d'organisation (3.2), prépare le milieu afin que le processus d'innovation se déroule dans les conditions les meilleures, les plus efficaces. Pour ce faire, il recherche des appuis auprès des autres membres de la communauté universitaire, fixe les objectifs à atteindre par l'innovation et identifie le domaine d'application. Les données indiquent que ce rôle penche légèrement en faveur des cadres supérieurs suivis de près par les cadres intermédiaires. Elles dévoilent aussi que dans la majorité des cas, l'initiateur du processus d'innovation est celui qui endosse le rôle d'organisateur. Le tableau 4.18 montre que l'organisateur peut compter sur le support du supporteur et de l'*allié*, mais doit occasionnellement faire face à une opposition vive de la part de l'*opposant actif* tout en étant confronté à une certaine inertie de la part du *non-intervenant*. Le non-intervenant est défini comme celui qui a personnellement décidé de ne pas participer au processus. Lorsque ce rôle est joué par un recteur et un VRER, tel que c'est le cas pour la CPA dans l'université D, il s'ensuit que les personnes sous leur responsabilité ne participent pas non plus au processus d'innovation.

Un autre rôle à émerger des données est celui de *concepteur*. Dans la recherche, il est vu comme celui qui élabore le projet, qui en fait le design pour fin de discussion et qui fait état des

exigences techniques, financières et autres de l'innovation. Ce rôle se justifie du fait que les nouvelles pratiques de gestion sont des innovations importées du milieu des affaires qui demandent à être adaptées aux besoins des universités. L'action du concepteur se situe uniquement durant la période de conception (3.3) où il est parfois aidé par le *coopérateur*. Contrairement à l'allié, le coopérateur participe activement au processus d'innovation en secondant le concepteur dans sa tâche. Dans la majorité des cas, l'initiateur a joué le rôle de concepteur ou participé activement à la conception. Il n'y a que les trois exercices de RP locales conduits dans les universités A, B et C où le concepteur n'est pas la même personne que l'initiateur. Dans le cas de l'université A, l'initiateur est le VRAR alors que le concepteur est le registraire. Pour l'université B, le recteur a initié l'exercice de réingénierie mais c'est un comité qui s'est chargé de la conception. À l'université C, le recteur et le VRER ont été identifiés comme les initiateurs sauf que la conception fut laissée en grande partie au doyen de la gestion académique, appuyé en cela par le VRER.

Finalement, les derniers rôles que l'on trouve sont ceux d'*animateur*, de *gardien* et de *maître d'œuvre*. Ces acteurs entrent en scène strictement au cours de la *phase d'implantation* (4.0). L'animateur est défini comme la personne qui présente et explique le projet au personnel concerné, et en facilite l'implantation. Le gardien est celui qui s'impose comme le protecteur des acquis. Finalement, le maître d'œuvre est celui qui voit aux travaux d'implantation de l'innovation. À une exception près, ce rôle est endossé par le concepteur. On remarque, en dernier lieu, que le rôle de concepteur et de maître d'oeuvre incombe le plus souvent à la personne responsable du domaine où est implantée l'innovation.

Le tableau 4.19 qui suit, résume les acteurs et leur rôle respectif lorsque le processus d'innovation est initié de l'externe. Ce tableau représente la synthèse des tableaux 4.9 (RP-UQSS) et 4.16 (IP-MEQ). Quoique les périodes et étapes de ces deux processus ne surviennent pas dans le même ordre au cours des deux premières phases du processus d'innovation, pour plus de simplicité on a décidé d'adopter le cheminement traduisant l'évolution de celui lié à la RP-UQSS.

On compte deux types d'acteurs externes à posséder suffisamment de pouvoir pour initier un processus d'innovation dans les universités. Dans la catégorie des pouvoirs publics on retrouve l'action conjointe du Conseil du Trésor et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). À l'intérieur de la catégorie des organismes externes, on observe l'action uniquement du siège social de l'Université du Québec (UQSS). Une fois le processus d'innovation enclenché, on remarque que se sont sensiblement les mêmes cadres supérieurs et intermédiaires qui agissent dans chacune des périodes du processus d'innovation. Les seuls acteurs à être absents de la scène sont les syndicats de personnels et les professeurs à titre individuel.

Au niveau des rôles, on relève la présence du décideur, de l'initiateur, du concepteur, de l'organisateur, du participant, du coopérateur, du supporteur et du maître d'œuvre. Ici encore, il a fallu ajouter d'autres rôles pour rendre compte de tous ceux qui sont joués. Parmi les nouveaux rôles, on compte : 1) le superviseur, 2) le conformiste, 3) l'appréciateur, 4) l'apprenant par délégation, 5) le converti, 6) le continuateur, 7) l'adaptateur, 8) le stoppeur, et 9) l'accusateur. Dans le contexte des travaux de la RP-UQSS, les rôles de *stoppeur* et d'*accusateur* semblent assez évidents en soi pour se passer de définition. Le *superviseur* est celui qui contrôle les travaux de conception.

Tableau 4.19

Synthèse des acteurs et des rôles observés lors du déroulement des processus d'innovation initiés de l'externe

				2.0 Phase d'initiation					
Universités	**Pratique de gestion**	**1.0 Étape du choix de l'innovation**		**2.1 Étape du déclenchement du processus d'innovation**		**2.2 Période d'organisation**		**2.3 Période de conception**	
		Acteur	*Rôle*	*Acteur*	*Rôle*	*Acteurs*	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*
A, B, C, D	**RP-UQSS**	· V.P.- adm. UQSS	· Décideur	· V.P.-adm UQSS	· Initiateur	· V.P-adm UQSS · Dir. service	· Organisateur · Participant	· V.P-adm. UQSS · Dir. service	· Superviseur · Concepteur
						2.2 Étape de l'adoption symbolique		**2.3 Période d'appréciation**	
						Acteurs	*Rôle*	*Acteurs*	*Rôle*
A, B, C, D	**IP-MEQ**	· Conseil Trésor · MEQ	· Décideur · Concepteur	· MEQ	· Initiateur	· Gestionnaires	· Conformiste	· Gestionnaires	· Appréciateur
		2.4 a) Période d'adaptation		**2.4 b) Période d'attente**		**2.5 Étape d'adoption réelle de l'innovation**			
		Acteurs	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôle*	*Acteurs*	*Rôle*		
B	**RP-UQSS**	· Gestionnaires et personnel · Consultants · V.P. – adm. UQSS · V.P. – adm. UQSS	· Coopérateur · Concepteur · Stoppeur · Accusateur						
A, C, D	**RP-UQSS**			· Gestionnaires	· Apprenant par délégation				
D	**RP-UQSS**					· Directeurs de service		· Converti	
B	**IP-MEQ**					· VRAR no. 1 · Recteur		· Converti · Converti	
C	**IP-MEQ**					· Doyen gestion académique		· Converti	
D	**IP-MEQ**					· VRAR		· Converti	
		3.0 Phase de continuité						*4.0 Phase d'implantation*	
		3.1 Étape de poursuite du processus d'innovation		**3.2 Période d'adaptation**		**3.3 Période d'organisation**			
		Acteurs	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*	*Acteurs*	*Rôles*
D	**RP-UQSS**	· Dir. service	· Continuateur	· Dir. service	· Adaptateur	· Dir. service	· Organisateur	· Dir. service	· Maître d'œuvre
B	**IP-MEQ**	· VRAR no. 1 · Recteur	· Continuateur · Continuateur	· VRAR no. 1 · Recteur	· Adaptateur · Adaptateur	· VRAR no. 1 · Recteur	· Organisateur · Adaptateur	· VRAR no. 1	· Maître d'œuvre
C	**IP-MEQ**	· Doy.gest.acad.	· Continuateur	· Doy.gest.acad.	· Adaptateur	· Doy.gest.acad.	· Organisateur · Adaptateur	· Doy.gest.acad.	· Maître d'œuvre
D	**IP-MEQ**	· VRAR	· Continuateur	· VRAR · Dir. service	· Adaptateur · Coopérateur	· VRAR · Dir. service	· Organisateur · Supporteur	· Dir. service	· Maître d'œuvre

Ce rôle fut revêtu par le vice-président à l'administration de l'UQ lors de la période de conception (2.3) du processus d'innovation lié à la RP-UQSS. En adoptant symboliquement l'innovation (2.2), le *conformiste* est l'acteur qui se comporte de manière à être en accord avec les choix imposés sans nécessairement intérioriser l'innovation. On observe qu'il est suivi de celui d'*appréciateur*, rôle qui implique de porter un jugement favorable ou pas sur l'innovation; ici, le terme « innovation » doit être pris aussi bien dans le sens de processus que de pratique de gestion. Un rôle complémentaire à l'appréciateur est celui d'*apprenant par délégation* qui laisse le premier adoptant faire les erreurs et absorber les coûts de l'expérimentation et de la découverte. Ce rôle fut endossé par les gestionnaires des universités A, C, et D durant le temps que ceux de l'université B tentent d'adapter leur système d'information aux exigences de la RP-UQSS. Après s'être conformé à l'innovation, l'avoir apprécié et en avoirs appris suffisamment des premiers adoptants, les gestionnaires universitaires peuvent décider de l'adopter réellement. Ce faisant, ils assument le rôle de *converti*. On définit un converti comme quelqu'un qui est amené à croire, à considérer l'innovation valable et à l'adopter en vue de l'utiliser. Le converti se transforme alors en *continuateur*, à savoir qui continue ce qu'une autre personne a commencé. Le continuateur prend sur lui de poursuivre le processus d'innovation à l'intérieur de l'université jusqu'à sa *phase d'implantation*. Finalement, comme le système initial visant l'innovation est conçu par l'initiateur externe et qu'il ne convient pas nécessairement aux besoins de l'université, l'*adaptateur* entre alors en scène pour ajuster ce système à l'usage pour lequel il est prévu.

Afin d'offrir une autre vision des acteurs et des rôles qu'ils jouent, on a décidé de les montrer par catégorie. Ainsi le tableau 4.20 distingue d'abord les acteurs internes (1.0) des acteurs externes (2.0). À l'intérieur de ce premier groupement, les acteurs sont classés selon leur groupe d'appartenance. Pour les acteurs internes, on a les gestionnaires (1.1) et les autres groupes de

personnels (1.2), et pour les acteurs externes, on trouve les pouvoirs publics (2.1) et les organismes externes (2.2). Finalement, le groupe des gestionnaires (1.1) est subdivisé en cadres supérieurs (1.1.1) et en cadres intermédiaires (1.1.2). Les données utilisées pour la construction du tableau 4.20 sont tirées des tableaux 4.6 à 4.16.

Alors que les rôles observés diffèrent entre-eux en regard à la terminologie et à la fonction, trois thèmes récurrents se dégagent du tableau 4.20. Premièrement, le grand nombre de rôles montre que la conduite du processus d'innovation n'est pas le fait d'une seule personne mais de plusieurs. En d'autres mots, la diversité des rôles indique qu'un processus d'innovation est trop complexe pour une seule personne. Deuxièmement, les différents rôles que peut endosser une même personne signifie qu'il n'est pas possible de présumer ou même de prédire à l'avance quel rôle jouera une personne particulière et ni de croire que dans tous les cas d'innovation elle jouera toujours le même rôle. Troisièmement, le groupe des cadres supérieurs est de loin celui qui est appelé à assumer la plus grande variété de rôles. Ajoutons, en dernier lieu, que les résultats du tableau 4.20 démontrent qu'il est possible de distinguer un plus grand nombre de rôles que ceux trouvés dans la recension des écrits (tableau 2.19).

Tableau 4.20

Synthèse des acteurs et des rôles observés

1.0 ACTEURS INTERNES :	**Rôles**
1.1 Gestionnaires :	
1.1.1 Cadres supérieurs :	
Président et membres du conseil d'administration	Sensibilisateur, Interprète, Décideur.
Recteur	Interprète, Décideur, Initiateur, Organisateur, Non-intervenant, Concepteur, Maître d'œuvre, Conformiste, Appréciateur, Coopérateur, Apprenant par délégation, Converti, Continuateur, Adaptateur
Vice-recteur à l'administration et aux ressources (VRAR)	Décideur, Supporteur, Initiateur, Organisateur, Continuateur, Conformiste, Appréciateur, Coopérateur, Apprenant par délégation, Converti, Adaptateur, Maître d'œuvre.
Vice- recteur à l'enseignement et à la recherche (VRER)	Interprète, Décideur, Initiateur, Non-intervenant, Opposant actif, Organisateur, Conformiste, Appréciateur, Coopérateur, Apprenant par délégation.
Secrétaire général	Supporteur, Coopérateur, Conformiste, Appréciateur, Coopérateur, Apprenant par délégation
1.1.2 Cadres intermédiaires :	
Directeur des finances	Sensibilisateur, Décideur, Initiateur, Organisateur, Opposant actif, Concepteur.
Registraire	Interprète, Décideur, Supporteur, Organisateur, Concepteur, Maître d'œuvre, Converti.
Doyen de la gestion académique	Organisateur, Concepteur, Converti, Continuateur, Adaptateur, Maître d'œuvre.
Autres directeurs de service	Interprète, Décideur, Initiateur, Coopérateur, Maître d'œuvre, Participant, Concepteur, Continuateur, Adaptateur, Organisateur, Maître d'œuvre.
1.2 Autres groupes de personnels :	
Professeurs individuels	Décideur, Conseiller, Supporteur, Opposant actif.
Syndicats	Opposant actif, Gardien.
2.0 ACTEURS EXTERNES :	
2.1 Pouvoirs publics :	
Conseil du Trésor/Conseil des ministres	Scénariste, Décideur.
Ministère de l'Éducation du Québec	Concepteur, Initiateur.
2.2 Organismes externes :	
Siège social de l'Université du Québec	Décideur, Initiateur, Organisateur, Superviseur, Stoppeur, Accusateur.
Grandes universités urbaines	Concurrent.
Consultants	Formateur, Animateur, Concepteur.

4.3.3 Les incidents déclencheurs des processus d'innovation dans les universités

La troisième question spécifique de recherche se formule ainsi : « Quels changements dans les conditions d'opération des universités incitent des acteurs à déclencher un processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion ? ». Cette question vise à identifier les incidents déclencheurs du processus d'innovation dans les universités et le moteur de changement qu'ils mettent en jeu. En plus de confirmer l'existence d'incidents précurseurs, déclencheurs et de revers (Schroeder *et al.,* 1989), l'analyse des données a permis la découverte d'autres types d'incidents survenant à différents moments du processus d'innovation. Au nombre de ces nouveaux types d'incidents, on compte : 1) les incidents de renforcement, 2) les incidents de redémarrage, et 3) les incidents de continuité.

Les six types d'incidents observés sont d'abord regroupés au tableau 4.21 à partir des informations contenues dans les tableaux 4.6 à 4.16, selon que le processus d'innovation résulte d'initiatives internes ou externes. Ensuite, à l'intérieur de chacun de ces deux regroupements, ils sont présentés par université et par pratique de gestion, en plus d'indiquer à quelle catégorie de caractéristiques ils se rapportent. La colonne intitulée « Théorie du changement », sert à préciser le moteur de changement qu'entraîne l'incident. Le but du tableau 4.21 est de synthétiser l'ensemble des observations issues de la recherche relatives aux incidents et moteurs de changement.

Tableau 4.21

Synthèse des incidents observés par pratique de gestion

U.	Pratique de gestion	Incidents	Type d'incident	Caractéristique :	Théorie du changement
INITIATIVES INTERNES :					
B	**Comptabilité par activités (CPA)**	· Restrictions budgétaires	· Précurseur	· Environnementale	
		· Concurrence des grandes universités	· Précurseur	· Environnementale	
		· Déficit cumulé important	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste
		· Non-disponibilité immédiate des données nécessaires	· Revers	· Organisationnelle	· Dialectique
		· Départ du VRAR no. 1	· Revers	· Organisationnelle	
D	**Comptabilité par activités (CPA)**	· Restrictions budgétaires	· Précurseur	· Environnementale	
		· Non-réinvestissement	· Précurseur	· Environnementale	
		· Déficit cumulé important	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste
		· Décision d'introduction non collective	· Revers	· Organisationnelle	· Dialectique
		· Manque de support du recteur et du VRER	· Revers	· Individuelle	· Dialectique
		· Méfiance à l'égard de la CPA	· Revers	· Attribut de l'innovation	· Dialectique
C	**Gestion intégrale de la qualité (GIQ)**	· Développement académique	· Précurseur	· Organisationnelle	
		· Arrivée d'un nouveau VRAR	· Déclencheur	· Environnementale	· Évolutionniste
		· Protection de la structure actuelle	· Revers	· Organisationnelle	· Dialectique
		· Protection des acquis professoraux	· Revers	· Organisationnelle	· Dialectique
		· Personnalité autoritaire de l'initiateur	· Revers	· Individuelle	· Dialectique
A	**Réingénierie des processus (RP locale)**	· Restrictions budgétaires	· Précurseur	· Environnementale	
		· Déficit cumulé important	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste
		· Déficit annuel imprévu et important	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste
		· Opportunité d'améliorer l'efficacité du personnel	· Renforcement	· Organisationnelle	
		· Changement dans les besoins des étudiants	· Renforcement	· Organisationnelle	
		· Faible taux de rétention des étudiants	· Renforcement	· Organisationnelle	
		· Baisse de la clientèle étudiante	· Renforcement	· Organisationnelle	
B	**Réingénierie des processus (RP locale)**	· Restrictions budgétaires	· Précurseur	· Environnementale	
		· Début de déficit cumulé	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
		· Lourdeur de la structure département-module	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
		· Problèmes de gestion des personnels enseignants	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
		· Opposition syndicale	· Revers	· Organisationnelle	· Dialectique
		· Déficit cumulé important	· Redémarrage	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
		· Baisse de la clientèle étudiante	· Redémarrage	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
		· Lourdeur de la structure département-module	· Redémarrage	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
		· Iniquité dans le partage des efforts et des ressources	· Redémarrage	· Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
C	**Réingénierie des processus (RP locale)**	· Constat d'inefficacité dans les opérations	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Téléologique
D	**Réingénierie des processus (RP locale)**	· Restrictions budgétaires	· Précurseur	· Environnementale	
		· Déficit cumulé important	· Déclencheur	· Organisationnelle	· Évolutionniste
		· Opposition de professeurs individuels	· Revers	· Individuelle	· Dialectique

Tableau 4.21 (suite)

Synthèse des incidents observés par pratique de gestion

Universités	Pratique de gestion	Incidents	Type d'incident	Caractéristique :	Théorie du changement
INITIATIVES INTERNES (suite) :					
A	**Indicateurs de performance (IP personnels)**	· Restrictions budgétaires · Déficit cumulé important · Départ précipité du recteur	· Précurseur · Déclencheur · Déclencheur	· Environnementale · Organisationnelle · Organisationnelle	· Évolutionniste ou Téléologique
A, B, C, D	**Impartition (Imp.)**	· Manque d'expertise interne · Insuffisance des effectifs humains et matériels · Opportunité de réaliser des économies · Opposition syndicale	· Déclencheur · Déclencheur · Déclencheur · Revers	· Organisationnelle · Organisationnelle · Environnementale · Organisationnelle	· Téléologique · Téléologique · Téléologique · Dialectique
INITIATIVES EXTERNES :					
A, B, C, D	**Réingénierie des processus (RP-UQSS)**	· Pressions exercées par l'UQSS · Constat d'incapacité à adapter le nouveau système d'information de gestion aux opérations · Perspective d'un dépassement important des coûts · État psychologique du personnel affecté à l'adaptation de la RP	· Déclencheur · Revers · Revers · Revers	· Environnementale · Attribut de l'innovation · Attribut de l'innovation · Organisationnelle	· Dialectique · Dialectique · Dialectique · Dialectique
D	**RP-UQSS**	· Opportunité de réaliser des gains d'efficacité et d'efficience	· Continuité	· Organisationnelle	· Téléologique
A, B, C, D	**Indicateurs de performance (IP-MEQ)**	· Directive gouvernementale	· Déclencheur	· Environnementale	· Dialectique
B		· Besoin d'améliorer la performance des départements	· Continuité	· Organisationnelle	· Téléologique
C		· Déficit cumulé important	· Continuité	· Organisationnelle	· Évolutionniste
D		· Déficit cumulé important	· Continuité	· Organisationnelle	· Évolutionniste

Dans les situations où le déclenchement des processus d'innovation résulte d'initiatives internes, le tableau 4.21 dévoile que les restrictions budgétaires imposées par le gouvernement du Québec constituent l'incident précurseur nommé le plus souvent par les universités. Deuxièmement, parmi tous les incidents déclencheurs avancés par les gestionnaires, le plus fréquent est sans contredit le déficit cumulé important. Notons que ce résultat est presque normal compte tenu de l'impact des restrictions budgétaires sur les finances des universités. Troisièmement, on observe que tous les incidents de renforcement, de redémarrage et de continuité se rangent sous la catégorie des caractéristiques organisationnelles. Pour leur part, les incidents de revers tombent dans trois catégories de caractéristiques : 1) individuelles, 2) organisationnelles, et 3) attributs de l'innovation.

Le tableau 4.21 indique l'action initiale de seulement deux types de moteurs de changement lorsque le processus est initié de l'interne : évolutionniste et téléologique. Le premier point à noter est que ces deux moteurs agissent la plupart du temps seul. On dénote toutefois deux cas où ils ont oeuvré en tandem : 1) lors du déclenchement et du redémarrage du processus d'innovation lié à la réingénierie des processus de l'université B, et 2) lors du déclenchement du processus lié aux indicateurs de performance de l'université A. Le second point à souligner est que les incidents de revers commandent toujours l'action d'un moteur dialectique.

Dans les deux cas où le processus d'innovation est induit de l'extérieur, on constate l'entrée en jeu d'un moteur dialectique mu par des incidents de nature coercitive de la catégorie des caractéristiques environnementales. Quant aux incidents de continuité, propres aux initiatives externes, ils relèvent tous de la catégorie des caractéristiques organisationnelles. On a pu observer deux situations qui témoignent de l'action de plus d'un moteur. Pour la RP-UQSS qui

s'est continuée dans l'université D, l'action initiale d'un moteur dialectique est suivie par celle d'un moteur téléologique. Dans le cas des IP-MEQ, l'action initiale d'un moteur dialectique est suivie par celle d'un moteur téléologique dans l'université B et d'un moteur évolutionniste dans les universités C et D.

Si on reprend les six types d'incidents contenus dans le tableau 4.21 et qu'on les arrange d'après les catégories primitives de facteurs, on obtient le classement présenté dans le tableau 4.22. Le but de ce tableau est de dévoiler les facteurs que l'on a trouvé dans la recherche relativement à chacune de ces catégories et montrer, en même temps, à quel type d'incident chaque facteur se rapporte et quel moteur des théories du changement et du développement organisationnel il met en action.

Le tableau 4.22 permet de constater que la catégorie des caractéristiques individuelles ne comporte que deux facteurs et qu'ils agissent tous deux comme incident de revers. Ensuite, que les facteurs de la catégorie des caractéristiques organisationnelles se rapportent à tous les types d'incidents. Ces facteurs opèrent majoritairement comme incidents déclencheurs et comme incidents de revers. Trois facteurs organisationnels servent cependant à plus d'une fin. À cet égard, on dénote le déficit cumulé important, la lourdeur de structure département-module et la baisse de la clientèle étudiante. Troisièmement, les facteurs de la catégorie des caractéristiques environnementales agissent strictement à titre d'incident précurseur et d'incident déclencheur du processus d'innovation. Finalement, les trois facteurs se rapportant aux attributs de l'innovation représentent des revers dans le déroulement du processus.

Tableau 4.22

Synthèse des incidents observés et des théories du changement

Catégories de facteurs	Types d'incidents	Théories du changements
Caractéristiques individuelles :		
· Personnalité autoritaire de l'initiateur	· Revers	· Dialectique
· Opposition de professeurs individuels	· Revers	· Dialectique
Caractéristiques organisationnelles :		
· Développement académique	· Précurseur	
· Déficit cumulé important	· Déclencheur, redémarrage et continuité	· Évolutionniste et/ou téléologique
· Déficit annuel imprévu	· Déclencheur	· Évolutionniste
· Constat d'inefficacité dans les opérations	· Déclencheur	· Téléologique
· Lourdeur de la structure département-module	· Déclencheur et redémarrage	· Évolutionniste ou téléologique
· Problèmes de gestion des groupes de personnel enseignant	· Déclencheur	· Évolutionniste ou téléologique
· Départ précipité du recteur	· Déclencheur	· Évolutionniste ou téléologique
· Manque d'expertise interne	· Déclencheur	· Téléologique
· Insuffisance des effectifs humains et matériel	· Déclencheur	· Téléologique
· Changement dans les besoins des étudiants	· Renforcement	
· Faible taux de rétention des étudiants	· Renforcement	
· Baisse de la clientèle étudiante	· Renforcement et redémarrage	· Évolutionniste ou téléologique
· Iniquité dans le partage des efforts et des ressources	· Redémarrage	· Évolutionniste ou téléologique
· Opportunité interne de réaliser des gains d'efficacité et d'efficience	· Continuité	· Téléologique
· Besoin d'améliorer la performance des départements	· Continuité	· Téléologique
· Non-disponibilité immédiate des données qu'exige l'innovation	· Revers	· Dialectique
· Départ du gestionnaire responsable	· Revers	· Dialectique
· Décision d'introduction non collective	· Revers	· Dialectique
· Manque de support du recteur et du VRER	· Revers	· Dialectique
· Protection de la structure actuelle	· Revers	· Dialectique
· Protection des acquis professoraux	· Revers	· Dialectique
· Opposition syndicale	· Revers	· Dialectique
· État psychologique du personnel affecté par l'adaptation de l'innovation	· Revers	· Dialectique
Caractéristiques environnementales :		
· Restrictions budgétaires	· Précurseur	
· Concurrence des grandes universités	· Précurseur	
· Non-réinvestissement du MEQ	· Précurseur	
· Arrivée d'un nouveau VRAR	· Déclencheur	· Évolutionniste
· Opportunité externe de réaliser des économies	· Déclencheur	· Téléologique
· Pressions coercitives exercées par une instance juridique	· Déclencheur	· Dialectique
· Directive gouvernementale	· Déclencheur	· Dialectique
Attributs de l'innovation :		
· Méfiance à l'égard de la CPA	· Revers	· Dialectique
· Constat d'incapacité à adapter le nouveau système d'information de gestion aux opérations	· Revers	· Dialectique
· Perspective d'un dépassement de coûts	· Revers	· Dialectique

La comparaison des tableaux 4.22 et 2.20, montre que les facteurs « restrictions budgétaires » et « concurrence des autres universités » sont les deux seuls facteurs communs de ces deux tableaux à agir comme incident précurseur. Vu qu'ils appartiennent tous deux à la catégorie des caractéristiques environnementales et affectent pareillement la situation financière des universités. Ceci suggère qu'ils aient un caractère générique qui transcende les contextes, alors que les autres incidents précurseurs, observés et recensés, dépendraient plus du contexte dans lequel survient l'innovation.

La mise en rapport des tableaux 4.22 et 2.20 révèle qu'il y a aussi quelques facteurs communs à agir comme incident déclencheur. Parmi ces facteurs, que l'on peut qualifier de génériques,on trouve dans la catégorie des caractéristiques organisationnelles ceux qui rendent l'idée de « difficultés financières » et corrélativement de « baisse de clientèle étudiante », de l'existence « d'inefficacité et d'inefficience dans les opérations », donc de la possibilité de « gains internes de productivité » et « d'amélioration de la performance », de la « lourdeur de la structure administrative » et ceux, finalement, qui touchent de plus près les étudiants et qui traduisent l'idée générale de « mieux répondre à leurs besoins ». Dans la catégorie des caractéristiques environnementales, on a ceux qui reflètent l'idée de « directive ministérielle » ou de « pressions coercitives », ainsi que ceux qui se rapportent à l'existence d'une « opportunité externe de réaliser des économies ». Dans la catégorie des attributs de l'innovation, il n'y a qu'un seul facteur commun qui se rapporte à l'idée de la « perte de pertinence du système d'information de gestion ».

On remarque, en dernier lieu, que lorsque le processus d'innovation est initié de l'interne, les incidents déclencheurs traduisent la présence dominante de deux moteurs : téléologique et

évolutionniste. Lorsqu'il est initié de l'externe, c'est strictement sous l'effet d'un moteur dialectique. Dans ce dernier cas, le processus est par la suite continué sous l'effet d'un moteur téléologique ou évolutionniste. On n'a pas trouvé l'action d'un moteur des théories du cycle de vie, contrairement à ce que l'on a pu observer au moins une fois lors de la recension des écrits.

4.3.4 Les raisons de choix des nouvelles pratiques de gestion par les universités

La quatrième question spécifique de recherche est : « Quels motifs invoquent les acteurs pour justifier leur choix de nouvelles pratiques de gestion ? ». Cette question a pour but d'identifier sur quelles perspectives explicatives reposent les choix des nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Ces perspectives sont présentées au tableau 4.23. Ce tableau synthèse regroupe d'abord les pratiques selon qu'elles sont initiées par des acteurs internes ou par des acteurs externes. Il indique ensuite, pour chaque université, les raisons de choix de la pratique de gestion en question, la catégorie de facteurs à laquelle appartiennent ces raisons et la perspective explicative qui découle de ces raisons.

Le tableau 4.23 démontre la nette prédominance de la perspective du choix efficient lorsque les pratiques de gestion sont choisies par des acteurs internes à l'université. La perspective de la fantaisie n'explique le choix que d'une seule pratique de gestion, soit la RP et ce, pour les universités B et D seulement. Lorsque le processus d'innovation est initié par des acteurs externes, du point de vue des universités, le choix de la pratique de gestion repose nécessairement sur la perspective du choix forcé. Il est toutefois intéressant de constater que dans les cas de continuité du processus, à savoir la RP-UQSS dans l'université D et les IP-MEQ dans les universités B, C et D, l'innovation fut adoptée par la suite pour son efficience technique.

Tableau 4.23

Synthèse des raisons de choix observées par pratique de gestion

Universités	Raisons de choix	Catégorie de facteurs	Comptabilité par activités (CPA)	Gestion intégrale de la qualité (GIQ)	Réingénierie des processus (RP)	Indicateurs de performance (IP)	Impartition (Imp.)	Réingénierie des processus (RP-UQSS)	Indicateurs de performance (IP-MEQ)
INITIATIVES INTERNES :			**Perspectives explicatives de choix**						
B	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation	Efficient						
D	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation	Efficient						
C	Expérience de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation		Efficient					
A	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation			Efficient				
B	1ER Moment : Grand nombre d'adoptants Redémarrage : N/D	 Environnemental Individuel 			Fantaisie Fantaisie				
C	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation			Efficient				
D	Grand nombre d'adoptants Quête de légitimité inst.	Environnemental Individuel			Fantaisie				
A	Expérience de la pratique Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation				Efficient			
A, B, C, D	Expérience de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation					Efficient		
INITIATIVES EXTERNES :									
A, B, C, D	Pressions exercées - UQSS	Environnemental						Forcé	
D	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation						Efficient	
A, B, C, D	Obligation de conformité	Environnemental							Forcé
B	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation							Efficient
C	Bien-fondé de la pratique	Individuel Attribut de l'innovation							Efficient
D	Bien-fondé de la pratique	Attribut de l'innovation							Efficient

Les termes les plus communément utilisés par les répondants pour expliquer ce qu'ils entendent par « bien-fondé de la pratique » pour justifier un choix efficient sont : 1) la connaissance théorique de la pratique, 2) l'expérience avec la pratique, et 3) la conviction que la pratique permet d'atteindre les objectifs visés. Les deux premiers arguments se rangent sous la catégorie des caractéristiques individuelles des décideurs et se rapportent à leur tour à deux autres facteurs propres aux individus : 1) la formation académique en gestion, et 2) la formation complémentaire en gestion. Le troisième argument concerne la catégorie des attributs de l'innovation et rend l'idée de correspondance moyens-fins.

Les raisons avancées par les décideurs qui révèlent un choix basé sur la fantaisie reposent sur : 1) le grand nombre d'adoptants (caractéristique environnementale), 2) la quête de légitimité institutionnelle aux yeux des autres (caractéristique organisationnelle), et 3) la méconnaissance de la pratique (caractéristique individuelle). Ensemble, ces trois raisons comptent parmi les variables fondamentales avancées par Haunschild et Miner (1997) pour décrire un comportement imitatif. D'après les indications fournies par ces deux auteurs, la source d'influence des deux premières raisons serait d'ordre sociale, alors que celle de la troisième serait d'ordre technique.

Comme pour les incidents déclencheurs, il est possible de regrouper les raisons sous leur catégorie respective d'appartenance et de leur associer la perspective de choix qui en découle. Ces éléments sont présentés au tableau 4.24.

Tableau 4.24

Synthèse des raisons de choix observées et des perspectives explicatives

Catégories de facteurs	Perspectives explicatives de choix
Caractéristiques individuelles :	
· Connaissance théorique de l'innovation	· Choix efficient
· Formation académique en gestion	· Choix efficient
· Formation complémentaire en gestion	· Choix efficient
· Expérience pratique avec l'innovation	· Choix efficient
· Méconnaissance de l'innovation	· Choix basé sur la fantaisie
· Formation académique autre qu'en gestion	· Choix basé sur la fantaisie
· Absence de formation complémentaire en gestion	· Choix basé sur la fantaisie
· Absence d'expérience pratique avec l'innovation	· Choix basé sur la fantaisie
Caractéristiques organisationnelles :	
· Quête de légitimité institutionnelle	· Choix basé sur la fantaisie
Caractéristiques environnementales :	
· Grand nombre d'adoptants	· Choix basé sur la fantaisie
· Pressions exercées par l'UQSS	· Choix forcé
· Obligation de conformité	· Choix forcé
Attributs de l'innovation :	
· Correspondance moyen-fin	· Choix efficient

Le tableau 4.24 montre quels facteurs sont associés à chacune des trois perspectives explicatives de choix. Le fait le plus marquant de ce tableau se situe dans la catégorie des caractéristiques individuelles. Les facteurs de cette catégorie mettent en évidence une situation dichotomique où, d'une part, la connaissance théorique, la formation académique et pratique, et l'expérience avec l'innovation sont associés à un choix efficient, alors que d'autre part, le contraire de chacun de ces facteurs est associé à un choix basé sur la fantaisie.

Le rapprochement du tableau 4.24 avec le tableau 2.21 permet de constater que les facteurs de la catégorie des caractéristiques environnementales qui rendent l'idée de « pressions » exercées par une instance statutaire et d'« obligation de conformité » à une directive gouvernementale ou ministérielle entraînent toujours un choix forcé. À l'opposé, les facteurs observés dans la recherche ou recensés dans la littérature de la catégorie des attributs de l'innovation, commandent toujours un choix efficient. Ceci laisse entrevoir que ces facteurs, assimilables à

des raisons de choix, auraient un caractère générique.

4.3.5 Les facteurs qui agissent sur le processus d'innovation dans les universités

La cinquième et dernière question spécifique de recherche porte sur l'identification des facteurs qui agissent sur le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Cette question est formulée ainsi : « Quels facteurs affectent le déroulement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? ». À cette question, les répondants ont offert deux types de réponses. Il y a d'abord les facteurs « spécifiques » qu'il leur était possible de rattacher aux composantes du processus d'innovation lié à une pratique de gestion donnée. Les répondants ont aussi fait état de plusieurs autres facteurs affectant l'une ou l'autre des composantes du processus d'innovation, sans pouvoir dire avec exactitude à quelle pratique particulière ni à quelle composante ils se rapportent. Dans la recherche, ces autres facteurs sont qualifiés de facteurs « généraux ». Les facteurs généraux sont classés à la fin de cette section dans le tableau 4.25 d'après les catégories primitives d'analyse. Compte tenu de leur généralité, il nous est impossible d'établir un lien de correspondance entre ces facteurs et des composantes particulières ou des moments précis du processus d'innovation.

4.3.5.1 Les facteurs spécifiques

Les facteurs spécifiques sont ceux consignés dans les tableaux 4.6 à 4.16, et repris dans les tableaux 4.22 et 4.24. Le tableau 4.22 résume les facteurs spécifiques qui agissent comme incidents précurseurs, déclencheurs, de renforcement, de continuité, de démarrage et de revers sur le processus d'innovation. Le tableau 4.24 reprend les facteurs qui affectent la perspective de choix des nouvelles pratiques de gestion.

4.3.5.2 Les facteurs généraux

On compte des facteurs généraux dans les catégories des caractéristiques : 1) individuelles, 2) organisationnelles, 3) environnementales, et 4) attributs de l'innovation. Ces facteurs généraux sont présentés dans les sous-sections qui suivent en adoptant cet ordre.

4.3.5.2.1 Les caractéristiques individuelles

L'analyse des données a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques individuelles que les répondants appliquent à l'ensemble des membres de l'équipe de direction. On trouve : 1) l'ignorance de l'existence de certaines pratiques, 2) leur connaissance théorique insuffisante, et 3) l'inexpérience pragmatique de ces pratiques. Ces caractéristiques furent présentées comme des facteurs agissant à titre de modérateur du déclenchement du processus d'innovation. En d'autres mots, n'étant pas très familiers avec ces pratiques, les gestionnaires hésitent à les introduire.

Pour illustrer ces trois facteurs généraux, on reproduit deux extraits d'entrevue. Le premier décrit très bien la double idée d'un faible niveau de connaissance et de degré d'expérience avec ces nouvelles pratiques de gestion de la part des gestionnaires universitaires :

> « La comptabilité par activités, je connais très bien ça, c'est la comptabilité par fonds. La gestion par activités, c'est gérer l'université par chacune de ses fonctions. La réingénierie des processus, consiste à revoir ce que l'on a fait, ce que l'on peut faire mieux. L'analyse comparative, c'est de se comparer entre universités. La gestion intégrale de la qualité, j'imagine que c'est d'implanter un contrôle qualité dans une université, une espèce d'ISO. Je ne connais pas vraiment ça. Les indicateurs de performance, comme on le disait tantôt c'est de dire comment ça coûte par rapport à une autre. Les tableaux de bord, c'est la mode d'aujourd'hui. L'impartition, c'est de donner une partie de tes services à d'autres » (Président/Membre du CA – Université C, p.6).

Cette citation laisse voir qu'il existe encore une certaine confusion dans l'esprit de certains gestionnaires sur ce que sont ces pratiques. Le deuxième extrait d'entrevue rend assez bien l'idée d'un manque de formation en gestion :

> « À mon sens, c'est très clair que les gens qui ont charge de gérer la boîte sont des gens qui sont issus de disciplines complètement disparates. Et là je prends les tâches de recteur, des deux vice-rectorats et des trois doyens qui en principe proviennent chacun de disciplines différentes et qui ne sont pas des disciplines qui ont…Autrement dit, on n'a pas fait un acte de foi professionnel en embrassant ces carrières-là. On s'est senti un peu portés politiquement dans le cadre du milieu et les gens nous font confiance et après ça ils nous évaluent selon nos actes. Mais on n'est pas formé pour ça. On apprend le mouvement en marchant. Évidemment on a peut-être des capacités, mais ça ne veut pas dire que l'on a les compétences. On a des capacités au sens où chacun a fait un doctorat, on a une certaine méthodologie, mais au niveau des compétences pointues, appropriées, adaptées, qui nous permettent de réagir de manière à maintenir l'organisation ou à la relancer ou à aller chercher les points complémentaires qui nous manquent, à bien identifier, je ne suis pas convaincu. […] Mais je n'ai pas ces principes plus structurels de gestion, je ne les ai pas et je pense que ça m'aiderais » (VRER – Université C, p. 23).

Ce qui découle des paroles de ce dernier répondant, c'est que les gestionnaires ont la capacité d'apprendre les principes et techniques de gestion, mais que certains d'entre eux n'ont pas de connaissances spécifiques en la matière.

4.3.5.2.2 Les caractéristiques organisationnelles

Parmi les caractéristiques organisationnelles, on a recensé : 1) le manque de temps et de ressources financières, 2) la rigidité des conventions collectives, 3) l'autonomie et le pouvoir dont jouissent les professeurs, et 4) les traits culturels des gestionnaires et des professeurs. De l'avis des répondants, ces caractéristiques ont toutes pour effet d'agir aussi comme modérateur du processus d'innovation.

Le manque de temps s'explique par le fait que les équipes de gestion sont petites et qu'en conséquence les gestionnaires peuvent difficilement libérer des ressources humaines pour introduire ces pratiques. Quant au manque de ressources financières, il est fortement lié à la situation financière difficile dans laquelle se trouve chacun de ces établissements.

Les établissements de l'échantillon ont ceci de particulier, c'est que tous leurs groupes de personnels sont syndiqués, le nombre de syndicats variant entre quatre et sept selon l'établissement. Il s'ensuit que toute réorganisation du domaine académique ou administratif touchant les conditions de travail des groupes de personnels passe par la négociation de la convention collective. De l'avis des gestionnaires, le syndicat des professeurs est celui qui offre le plus de résistance au changement.

Les traits culturels sont sans contredit la caractéristique organisationnelle qui comporte le plus grand nombre de dimensions. Afin de les mettre en évidence, on a décidé de les traiter séparément au tableau 4.25. Parmi les traits culturels des gestionnaires, on trouve : 1) un certain désillusionnement face au changement administratif suite à une expérience antérieure négative, 2) l'attitude conservatrice et parfois réfractaire envers le changement, 3) l'inexistence d'une culture du changement et de remise en question, 4) la vision que ces pratiques ne sont pas faites pour le monde universitaire, 5) la vision qu'elles ne sont que des modes, 5) le fait d'être principalement préoccupé par le développement académique, et 6) l'intérêt moindre pour les questions touchant les finances, la gestion et les coûts.

Un événement qui a renforci le désillusionnement des gestionnaires envers le changement administratif est le peu de retombées positives de l'exercice réseau de réingénierie des processus

entrepris par l'UQSS dans ses constituantes. Cet exercice fut qualifié d'échec monumental par à peu près tous les gestionnaires des quatre établissements, faisant dire à l'un d'eux :

> « [...] une mauvaise expérience antérieure engendre le sentiment parfois d'avoir travaillé pour rien ce qui peut miner tout autre effort de changement » (VRAR no. 2 – Université B, p. 16).

Le deuxième trait culturel concernant les gestionnaires, est leur attitude réfractaire face au changement administratif. La résistance au changement de la part des gestionnaires est largement imputable à la crainte de la réaction qu'entraîne habituellement le changement, à la crainte de déplaire et à la crainte de perdre du pouvoir. On hésite donc à changer les façons traditionnelles de faire et à introduire des changements en profondeur qui risquent d'avoir des retombées négatives en termes de perception. Ce comportement se comprend en partie par le fait que les gestionnaires sont, d'une part, élus par leurs pairs et, d'autre part, qu'ils sont passibles de réintégrer leur département d'origine après leur mandat. Il leur est donc difficile de prendre des décisions déchirantes qui peuvent affecter leurs anciens et, en même temps, futurs collègues. Comme le dit si bien un répondant :

> « L'inconvénient est peut-être la difficulté de prendre les bonnes décisions administratives qui font mal, dans le bon temps, parce qu'on connaît tout le monde et puis on a des attaches qui nous disent que ces gens-là vont nous en vouloir, etc. Et en même temps aussi, ce réflexe d'atermoiement nous amène à penser que si la décision est trop dure à prendre, si la situation est trop compliquée, on peut toujours redevenir professeur » (VRER – Université C, p. 24).

Deux membres du conseil d'administration de deux établissements différents notent aussi le fait que le monde universitaire soit un milieu qui n'accepte pas vraiment la remise en question, qui vit très difficilement le changement. La phrase suivante résume assez bien leur pensée :

> « Le monde universitaire est un monde auto-sélectif, autosuffisant, qui ne se remet pas trop en question » (Président/Membre du CA – Université A, p. 17).

Le troisième trait culturel à considérer, est la vision qu'ont les gestionnaires que l'université n'est pas une entreprise à but lucratif et que ces pratiques proviennent du monde des affaires. Cette vision implique qu'au départ, ils perçoivent qu'elles ne sont pas faites pour les universités donc à quoi bon consacrer du temps et de l'argent à leur introduction :

> « Les nouveaux outils de gestion ne font pas partie de la culture universitaire » (VRAR – Université C, p. 23).

En lien avec cette idée de non-transposition au monde universitaire, il y a cette vision que ces pratiques ne sont que des modes, un recteur allant même jusqu'à les associer à une nouvelle religion. Cette idée est clairement exprimée par un gestionnaire en ces mots :

> « Je vous dis qu'il faut cibler c'est quoi les préoccupations qui vont permettre de résoudre quelques grands problèmes et le reste (i.e., les nouvelles pratiques) on dit que ça ne changera rien de toute façon et ça va occuper le monde. C'est ma vision critique de beaucoup de ces pratiques de gestion. Ça occupe les gestionnaires plutôt que de changer l'organisation » (VRAR – Université C, p. 24).

En termes de préoccupations administratives, ce qui importe le plus aux gestionnaires sont le développement académique, les subventions de recherche, les différentes mesures de reconnaissance externe et la réalisation de la mission universitaire. Ayant ces préoccupations à l'esprit, il est alors compréhensible qu'un répondant offre une réponse qui traduit bien ce que les gestionnaires des autres universités pensent :

> « [...] c'est un établissement qui s'est préoccupé de développement, qui n'a pas mis l'accent sur une préoccupation de ce que coûte le développement et de s'assurer qu'à un moment donné le développement crée un cercle vertueux dans le sens que les dépenses génèrent de nouveaux revenus qui permettent de financer les dépenses additionnelles » (VRAR – Université D, p. 14).

Si les gestionnaires sont préoccupés par le développement académique, ils ne le sont pas autant par les questions touchant la gestion, la situation financière et les coûts. Un VRAR exprime cette idée comme suit :

> « Parce qu'il faut bien croire aussi qu'on est dans le secteur public et à l'occasion un bon nombre de gens et parfois avec raison, pensent encore que l'on a plus de chances de se développer en faisant des déficits importants qu'en maintenant l'équilibre budgétaire. Lorsqu'on a des déficits on peut revendiquer davantage, on veut davantage d'argent. Alors c'est sûr qu'à partir du moment où bon nombre encore sont convaincus, et ça je parle plutôt au niveau des recteurs, qu'il s'agit d'assumer la mission, de faire du développement avec une gestion prudente mais sans gaspiller les ressources et de dire : « Donc on n'a pas besoin d'aller ou d'améliorer nécessairement la gestion parce que ça c'est un acquis, les gens sont capables de le faire eux-mêmes, mais qu'on a à faire le développement de la mission et le résultat et bien à un moment donné c'est un problème d'argent et ça dépend du gouvernement ». C'est sûr que les pratiques de gestion dans un environnement comme celui-là, apparaissent comme étant des éléments secondaires. Donc on va mettre l'accent sur le développement, sur la mission, sur l'innovation et on va se dire : « À partir du moment où on fait ça, on remplit notre mission » et le budget et les états financiers deviennent un résidu en se disant : « Ça relève des problèmes de financement et ça relève du gouvernement ». C'est pour ça que dans un cadre comme celui-là, la gestion est assez peu valorisée, ça apparaît comme quelque chose d'accessoire et c'est bon pour les services. Souvent on pense que la gestion coûte trop cher » (VRAR – Université C, p. 18-19).

Un membre du conseil d'administration commente de cette manière l'utilisation de ces pratiques de gestion :

> « Ce n'est pas encore dans la culture universitaire, surtout du côté académique, que d'utiliser ces pratiques ou de considérer la gestion comme importante…Tout ce qui compte est de savoir si l'université a réalisé un surplus ou un déficit » (Président/Membre du CA – Université C, p. 12).

Ces quelques extraits d'entrevue suggèrent fortement que plusieurs gestionnaires imputent le déficit à une insuffisance de financement plutôt qu'à la qualité de leur gestion, et que la performance en gestion n'est pas l'objectif à atteindre mais bien le moyen pour réaliser un autre objectif qui est la mission. Cette idée dans l'esprit des gestionnaires que le déficit résulte plutôt de causes externes que d'être le fruit d'une mauvaise gestion de leur part, est en quelque sorte confirmée par la réflexion suivante d'un membre du conseil d'administration :

> « Il faudrait que l'on soit capable de dire que la crise financière résulte d'une mauvaise gestion pour se dire que l'on a de quoi de mieux pour gérer. Pour la crise actuelle, on ne met pas sur la table que c'est une mauvaise gestion de fonds. On met sur la table que l'on manque d'argent… Je n'ai jamais entendu dire, du moins pas chez-nous, que le fait d'encourir un déficit est du au fait que l'on gère mal. Ce que j'ai entendu, c'est qu'on manque de financement » (Président/Membre du CA – Université C, p. 7).

Il est donc normal que les gestionnaires voient moins la nécessité d'introduire de nouvelles pratiques de gestion puisque, selon eux, le problème fondamental à la base en est un de financement et non de gestion.

Concernant les traits culturels propres aux professeurs, les opinions exprimées par les gestionnaires à leur égard touchent principalement leur attitude générale face aux mesures administratives, à la gestion, au déficit et à la diversité des visions départementales. Les propos d'un premier répondant rendent bien l'attitude adoptée par la majorité des professeurs en regard à l'introduction d'à peu près toute nouvelle mesure de gestion :

> « Toute pratique de gestion est perçue, surtout par les professeurs, comme un mode d'encadrement et de perte d'autonomie provoquant automatiquement une réaction de résistance, de non-participation ou de non-coopération. [...] Maintenant il y a aussi un bon nombre de professeurs, comme dans tous les autres syndicats, et je dirais que c'est la majorité, qui ne sont pas particulièrement préoccupés par ces choses-là. Si ça ne touche pas le professeur, comme n'importe quel employé, si ça ne le touche pas dans sa quotidienneté, alors le problème n'existe pas, il est théorique ». » (VRAR – Université B, p. 9).

Une citation pour traduire l'attitude des professeurs face à la gestion est celle d'un répondant du groupe de corroboration :

> « Du moment qu'il nous est possible de suivre un peu nos dépenses et qu'à la limite les dépenses se paient et que le chèque de paie sort, il ne faut pas mettre trop d'efforts dans l'administration. En d'autres mots, du moment que ça fonctionne, ne mettez pas trop d'efforts dans ça » (Représentant syndical – Université C, p. 12).

Ce même représentant syndical commente comme suit le manque d'intérêt des professeurs pour les questions financières :

> « Ce qui est surprenant par contre, c'est qu'on a beau avoir un déficit cumulé très élevé, encore-là, je ne sens pas que bien des gens (les professeurs) se sentent inquiétés par le déficit. À la limite il est là et ce n'est pas plus grave que ça » (Représentant syndical – Université C, p. 13).

Le deuxième trait culturel des professeurs concerne la diversité de leurs préoccupations, de leur compréhension des problèmes et de leur pensée. La remarque suivante d'un vice-recteur à l'administration permet d'illustrer ce point :

> « La très grande diversité entre les individus et les départements relativement à leur culture, traditions, problèmes, préoccupations, situations, priorités, environnement, intérêts, rythme

> d'évolution, composition, opportunités, fait en sorte qu'il est difficile d'introduire une pratique qui répond de manière satisfaisante aux besoins de tous. Il y a donc plusieurs mondes qui cohabitent dans la même organisation et qui vivent des problèmes qui sont totalement différents » (VRAR – Université D, p. 17).

Dans de telles conditions, on peut comprendre qu'il est difficile pour les gestionnaires d'introduire de nouvelles pratiques de gestion.

Globalement, les caractéristiques culturelles, tant des gestionnaires que des professeurs, peuvent s'interpréter comme une incapacité ou une absence de désir à percevoir la pertinence d'une approche « affaires » pour la gestion des établissements et comme un manque du sens de l'urgence à propos de l'existence d'une crise et du besoin de faire quelque chose.

4.3.5.2.3 Les caractéristiques environnementales

Parmi la catégorie des caractéristiques environnementales, on trouve surtout un facteur propre au réseau de l'UQ et un autre qui relève du MEQ. De par ses règles de fonctionnement, l'UQ oblige ses constituantes à avoir certains postes bien précis de cadres. Par exemple, le siège social compte divers comités de gestion dont un pour les vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche, un autre pour les vice-recteurs à l'administration, un pour les secrétaires généraux et une série d'autres comités regroupant les registraires, directeurs des finances, etc. Comme l'a si bien dit un gestionnaire, ces règles obligent les constituantes à maintenir leur structure actuelle de sorte, par exemple, à handicaper au départ tout exercice sérieux de réingénierie visant l'aplatissement de la structure des constituantes.

À ces règles de fonctionnement, on peut ajouter les règles comptables uniformes imposées par le MEQ, à l'ensemble des établissements universitaires québécois et auxquelles doit nécessairement se soumettre l'UQSS et ses constituantes. Ces règles comptables posent un frein notamment à l'introduction de la CPA dans un établissement, car tant et aussi longtemps que le MEQ ne l'étend pas à l'ensemble du système, cet établissement se verrait dans l'obligation de maintenir deux systèmes comptables parallèles. Un recteur d'établissement a commenté en ces termes justement la difficulté d'adopter la CPA :

> « Nous avons un frein très important à l'innovation dans ce domaine-là, c'est que notre modèle d'imputabilité est un modèle de comptabilité financière dicté par le ministère et les feuillets sont suffisamment compliqués pour que le goût d'innover soit modéré » (Recteur – Université C, p. 8).

Donc, avant d'introduire de nouvelles pratiques de gestion, les établissements doivent tenir compte des règles des organismes centraux et des dispositions législatives et réglementaires s'appliquant à leurs processus de fonctionnement.

4.3.5.3 Les attributs des nouvelles pratiques de gestion

La dernière catégorie de facteurs regroupe les attributs des nouvelles pratiques de gestion. On retrouve ici plusieurs des arguments recensés dans la littérature, soient : 1) l'inexistence de preuves concrètes de retombées positives dans les établissements universitaires, 2) l'importance des changements dans les façons de faire qu'exigent ces pratiques, 3) les difficultés liées à leur implantation, et 4) la connotation négative rattachée à ces termes.

Un membre du conseil d'administration confirme le manque de retombées positives comme suit :

> « Je pense qu'il faudrait absolument que les administrateurs (membres du CA) et les hauts dirigeants, le recteur et les vice-recteurs, soient convaincus que l'information financière qui va découler (de ces nouvelles pratiques) va amener un « plus » au niveau de la gestion des fonds. Je pense que ça ferait bouger le monde. À part ça, tout le monde va vivre avec le système actuel » (Président/Membre du CA – Université C, p. 12).

Le répondant suivant résume assez bien les trois premiers facteurs en ces mots :

> « Les gestionnaires cherchent une méthode simple en soi, garante de résultats, déjà éprouvée et qui passe facilement dans la communauté universitaire » (Secrétaire général – Université D, p. 17).

La connotation négative rattachée à la plupart de ces pratiques entraîne une hésitation à les utiliser. Par exemple, un gestionnaire exprime le sentiment général à l'égard du terme « réingénierie » comme suit :

> « Le terme réingénierie est un mot à abolir, car les syndicats ont très mal réagi à ce mot-là. Ce n'est pas un mot très accrocheur, il est même perçu comme menaçant car il est équivalent à coupure de postes » (VRAR no. 2 – Université B, p. 18).

alors qu'un autre avance la même idée, mais de manière plus générale lorsqu'il dit :

> « Il ne faut pas employer ces mots-là, surtout pas, car ça ne passera pas » (VRER – Université A, p. 6).

En résumé, la section 4.3.5 a servi à établir qu'il existe plusieurs facteurs généraux servant de modérateur à l'introduction des nouvelles pratiques de gestion dans les universités et que, globalement, ils sont suffisamment puissants pour agir comme contre-poids à la force des incidents déclencheurs réels et potentiels de changement. Ces facteurs sont résumés au tableau 4.21 selon les catégories initiales que l'on s'est donné pour les regrouper.

Tableau 4.25

Synthèse des facteurs généraux observés classés par catégorie de facteurs

Catégories de facteurs :
Caractéristiques individuelles des gestionnaires : - ignorance de l'existence des nouvelles pratiques de gestion; - connaissance insuffisante de ces pratiques; - expérience pragmatique insuffisante avec ces pratiques.
Caractéristiques organisationnelles : - manque de temps et de ressources financières; - rigidité des conventions collectives; - autonomie et pouvoir des professeurs; - difficulté de définir ce qu'est la performance universitaire en gestion; - domaine d'application de l'innovation; - objectifs visés par l'innovation; - catégories d'acteurs qui entrent en jeu.
Caractéristiques culturelles des gestionnaires et des professeurs : **a) Gestionnaires :** - désillusionnement face au changement administratif suite à une expérience négative; - attitude conservatrice et parfois réfractaire envers le changement; - inexistence d'une culture du changement et de remise en question administrative; - vision que ces pratiques ne sont pas faites pour le monde universitaire; - vision que ces pratiques ne sont que des modes; - préoccupation majeure envers le développement académique; - intérêt moindre pour les questions touchant la gestion, les finances et les coûts; **b) Professeurs :** - manque de sensibilité des professeurs face aux réformes administratives; - attitude syndicale de se laver les mains des problèmes financiers et de jeter le blâme sur la direction; - diversité de vision entre les professeurs et la direction à propos des difficultés financières; - diversité des visions départementales.
Caractéristiques environnementales : - existence de contraintes juridiques et de procédures imposées par les pouvoirs publics (MEQ); - existence de contraintes structurelles et réglementaires imposées par un organisme externe (UQSS).
Attributs de l'innovation : - inexistence de preuves de retombées positives; - importance des changements qu'exigent ces pratiques; - difficultés liées à leur implantation; - connotation négative rattachée aux nouvelles pratiques de gestion.

Parmi cette liste de facteurs, il importe d'en souligner trois issus des données, soient le domaine d'application, les objectifs visés par l'innovation et les catégories d'acteurs. L'importance du domaine d'application tient à ce qu'il détermine les catégories d'acteurs qui entrent en jeu une fois le processus d'innovation enclenché et ce, plus particulièrement aux périodes d'organisation et de conception. Quant aux objectifs visés, ils influencent fortement le rôle que ces acteurs vont jouer au cours de ces deux périodes qui, à son tour, décide de l'issue finale du processus. On range ces trois facteurs additionnels dans la catégorie des caractéristiques organisationnelles.

La synthèse des résultats contenus dans les tableaux 4.6 à 4.16 montre que lorsque : 1) le domaine d'application de l'innovation touche directement au domaine d'activité des professeurs, à savoir les départements, les modules et les programmes d'études, et 2) les objectifs visés par l'innovation se rapportent au calcul des coûts des affaires départementales et modulaires, donc à leur rentabilité, à la fusion des départements et des modules, donc à la structure, ou affectent les mécanismes d'approbation des programmes, donc le pourvoir des professeurs, alors ces derniers assument toujours le rôle d'opposant actif ou de gardien, et leur intervention conduit généralement à un rejet, à un abandon ou à la terminaison du processus. Le seul cas d'exception que l'on a observé où les professeurs ne sont pas intervenus dans le processus, est celui de l'introduction d'indicateurs de performance visant le monitoring des activités départementales. Ceci s'explique probablement par le fait que le nombre d'indicateurs est peu élevé et que l'usage que les gestionnaires en font jusqu'à maintenant n'est pas perçu comme menaçant.

Lorsque le domaine d'application de l'innovation concerne les services administratifs, par exemple le Bureau du registraire et le service des finances, et que les objectifs de l'innovation visent les gains d'efficacité et d'efficience, par le réaménagement interne des tâches et le recours

à la sous-traitance, on remarque l'entrée en jeu principalement de deux groupes d'acteurs : les cadres intermédiaires et le syndicat du personnel du domaine d'application. Dans ces cas, les cadres intermédiaires ont tendance à assumer divers rôles tels ceux d'organisateur, de concepteur et de maître d'œuvre, pour ne nommer que ceux-là, alors que le syndicat du personnel, endosse habituellement celui d'opposant actif. Toutefois, malgré l'opposition syndicale, on constate que le processus d'innovation débouche six fois sur sept sur une implantation.

Ces derniers résultats suggèrent l'existence d'une relation entre le domaine d'application de l'innovation, les objectifs visés par l'innovation, les acteurs concernés, les rôles joués et l'issue du processus d'innovation.

4.4 La modélisation des processus d'innovation liés aux nouvelles pratiques de gestion

Le but de cette section est d'illustrer, sous la forme d'un modèle, le déroulement des processus d'innovation liés aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Les figures 4.1 à 4.11 démontrent que le processus d'innovation n'implique pas toujours les mêmes composantes et que ces dernières ont souvent des dimensions différentes, qu'il ne connaît pas régulièrement la même issue ni ne suit un trajet pareil. Toutefois, plusieurs de ces éléments sont similaires. Ces éléments communs justifient de présenter deux modèles génériques, selon que l'initiateur du processus est un acteur interne ou externe à l'université. L'origine de l'initiateur ressort donc comme le facteur déterminant à la modélisation.

Les deux modèles génériques sont construits avec l'objectif de faire ressortir les points suivants : 1) les phases du processus d'innovation, avec leurs périodes et étapes respectives, 2) l'environnement dans lequel surviennent ces phases, à savoir externe ou interne à l'université, 3)

les principaux rôles joués par les acteurs à chacune des périodes et étapes du processus, 4) les catégories de facteurs qui influencent les acteurs dans leur rôle, et 5) les catégories de facteurs qui déterminent la perspective de choix et le type de moteur de changement. Les deux modèles ainsi construits comprennent toutes les composantes des processus d'innovation, avec leurs dimensions respectives, que l'on a examiné tout au long de cette recherche.

Le premier modèle, illustré à la figure 4.12, représente la situation où le processus d'innovation est amorcé par des acteurs internes. Cette situation englobe les cas de suspension et d'abandon de la comptabilité par activités (CPA) dans les universités B et D, celui de rejet de la gestion intégrale de la qualité (GIQ) dans l'université C, les cas d'implantation des réingénieries des processus (RP locales) des universités A, B, C et de l'abandon de la RP locale dans l'université D, celui d'implantation d'indicateurs de performance (IP personnels) de l'université A et ceux d'implantation de l'Impartition dans les universités A, B, C et D.

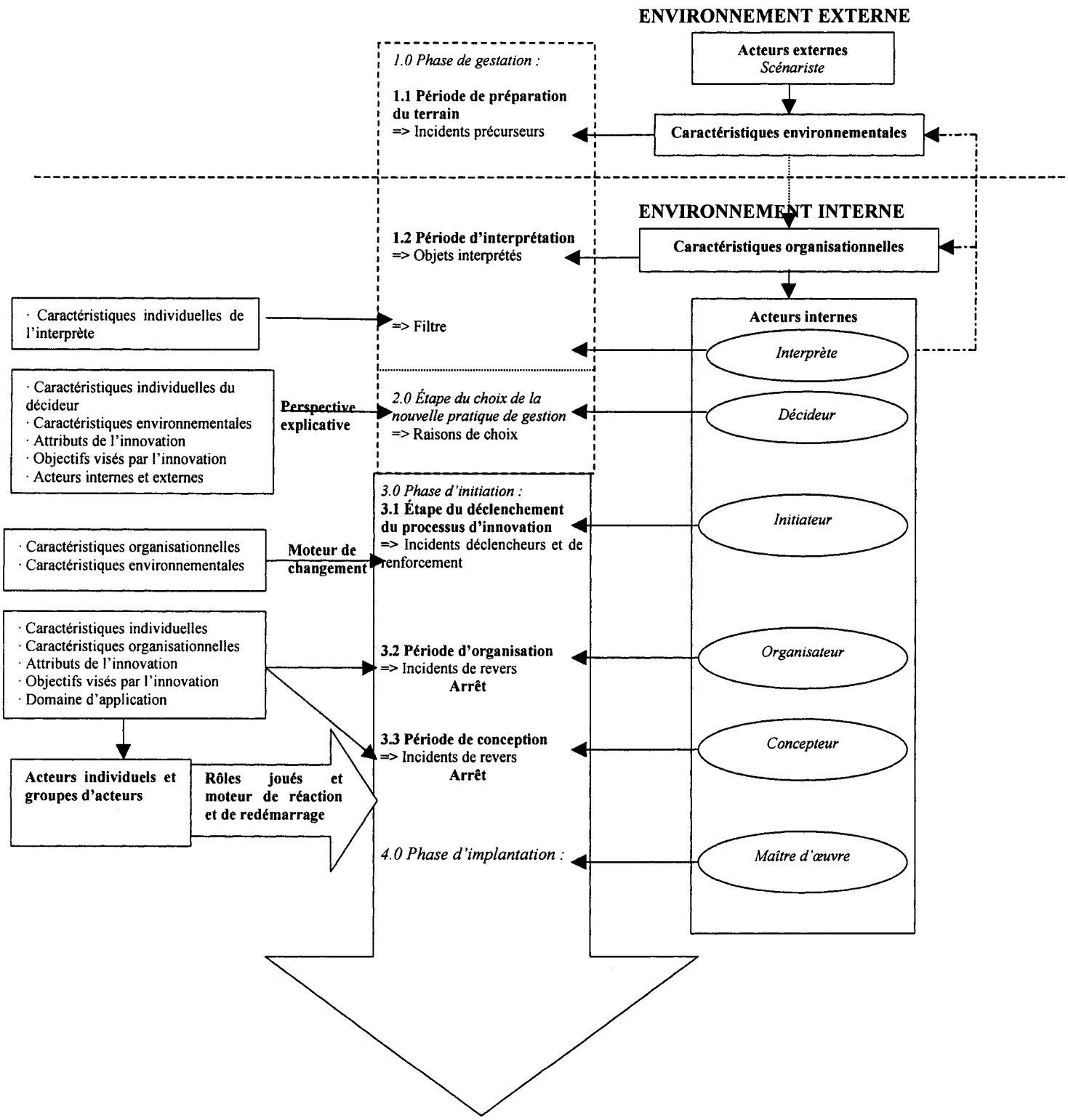

Figure 4.12 Modèle illustrant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion lorsqu'il est initié par des acteurs internes à l'université

Le modèle de la figure 4.12 montre que le processus d'innovation qui se déroule dans les universités prend naissance dans leur environnement externe. Durant la *période de préparation du terrain* (1.1), des acteurs de cet environnement prennent des décisions et posent des gestes qui ont des répercussions sur les *caractéristiques environnementales* des universités. Cet effet direct est signalé par une flèche complète. Les décisions prises et les gestes posés par ces acteurs, qui endossent le rôle de *scénariste*, sont associés à des *incidents précurseurs* du changement. Par ses actions, le scénariste crée en quelque sorte, volontairement ou involontairement, les conditions propices à l'initiation par un acteur universitaire d'un processus d'innovation lié à une nouvelle pratique de gestion.

Les modifications apportées aux caractéristiques environnementales des universités affectent graduellement certaines de leurs *caractéristiques organisationnelles*. Cette relation est indiquée dans le modèle par une flèche pointillée. Le but d'employer une flèche pointillée plutôt que complète, est de suggérer que l'innovation puisse avoir comme origine première des incidents survenus dans l'environnement externe, mais pas toujours et uniquement des incidents issus de cet environnement. En d'autres mots, les caractéristiques organisationnelles peuvent aussi être affectées par des incidents internes ayant en eux-mêmes la capacité de déclencher le changement tel qu'on l'a vue pour la GIQ de l'université C et l'Impartition dans les universités A, B, C et D. Dans une telle situation, l'origine du changement se situe à l'intérieur de l'université plutôt qu'à l'extérieur. Les changements graduels qui surviennent dans une ou plusieurs des caractéristiques organisationnelles des universités, qu'ils soient d'origine externe ou interne, sont périodiquement traduits et interprétés par l'*interprète* au cours d'une *période d'interprétation* (1.2). La flèche complète indique que les *caractéristiques individuelles* de l'interprète servent de filtre dans cette activité d'interprétation. Le modèle suggère que la période de préparation du terrain se déroule

dans l'environnement externe, alors que la période d'interprétation a lieu à l'intérieur de l'université. Cependant, comme toute modification aux caractéristiques environnementales a un effet presque instantané sur les caractéristiques organisationnelles des universités, il est raisonnable de croire que ces deux périodes se déroulent en même temps. Ensemble, elles composent la *phase de gestation (1.0)*. Le modèle indique aussi, par une flèche pointillée partant de l'interprète, un retour vers les caractéristiques organisationnelles et les caractéristiques environnementales pour signifier que l'activité d'interprétation peut se répéter plusieurs fois et durer un certain temps avant de mener à l'action.

Après un certain temps d'interprétation, lorsque le changement dans au moins une caractéristique organisationnelle est jugé suffisamment important pour présenter un problème organisationnel ou offrir une opportunité, il incite alors un acteur interne à agir. Le modèle révèle que la première action de cet acteur est de choisir la nouvelle pratique de gestion à introduire à l'*étape du choix de l'innovation (2.0)*, faisant ainsi de lui le *décideur.* Dans son choix de pratique, le décideur est influencé par ses *caractéristiques individuelles*, les *caractéristiques environnementales,* les *attributs de l'innovation,* les *objectifs visés* par son introduction et les avis exprimés par d'autres *acteurs internes et externes*. La flèche complète indique que ces cinq éléments constituent autant de raisons pour choisir une pratique de gestion et déterminent la *perspective explicative* sur laquelle repose ce choix. La ligne pointillée qui sépare la *phase de gestation (1.0)* de la *phase d'initiation (3.0)*, a pour but d'indiquer que le choix de l'innovation représente une étape médiane entre ces deux phases. En dernier lieu, la *phase de gestation (1.0)* et l'étape du choix de l'innovation (2.0), sont indiqués dans un rectangle pointillé pour signifier que ces moments surviennent avant l'initiation du processus d'innovation.

La ligne complète qui suit l'étape du choix de l'innovation (2.0) marque le début du processus d'innovation. La première étape de la *phase d'initiation (3.0)* est celle du *déclenchement du processus d'innovation* (3.1). Le modèle indique que des changements survenus dans les caractéristiques organisationnelles et les caractéristiques environnementales agissent comme *incidents déclencheurs* et *de renforcement* auprès de l'*initiateur* de ce processus. Ces deux catégories de caractéristiques déterminent le *moteur initial de changement.*

Au moment où il initie le processus d'innovation, l'initiateur a probablement déjà en tête un domaine d'application pour la nouvelle pratique de gestion. Toutefois, ce domaine se précise et se concrétise au cours de la *période d'organisation* (3.2). C'est aussi pendant cette période que l'*organisateur* recherche des appuis auprès des membres de la communauté universitaire et arrête les objectifs que l'innovation doit atteindre.

La *période de conception* (3.3) signifie, dans la plupart des cas, que l'innovation est choisie, que les objectifs de l'innovation sont fixés et que le domaine d'application est arrêté. C'est durant cette période que le *concepteur* fait l'évaluation et la conceptualisation des exigences et des conséquences d'implantation de la nouvelle pratique de gestion.

Finalement, la *phase d'implantation (4.0)* consiste à mettre en vigueur les recommandations issues de la période de conception dans le domaine d'application retenu. Cette charge incombe au *maître d'œuvre*. Pendant cette phase, l'innovation peut être adaptée pour accommoder de plus près les besoins et la structure de l'université, de même que la structure de l'université est modifiée pour répondre aux exigences de l'innovation. Les cas d'implantations observés dans les universités étant très ciblés et leur nombre limité, font en sorte que l'on ne peut dire s'il existe

des périodes distinctes à l'intérieur de cette dernière phase.

Le modèle montre que les périodes d'organisation (3.2) et de conception (3.3) sont influencées par les *caractéristiques individuelles des acteurs*, les *caractéristiques organisationnelles* de l'université, les *attributs de l'innovation*, les *objectifs fixés* par la nouvelle pratique de gestion et le *domaine d'application* de cette pratique. Les deux flèches complètes indiquent que ces éléments peuvent agir comme incidents de revers au cours de ces deux périodes. De plus, la troisième flèche pleine qui relie ces éléments aux *acteurs individuels* et aux *groupes d'acteurs* sert à désigner que ces éléments déterminent quels acteurs individuels et collectifs vont intervenir, quel *moteur de réaction* et de *redémarrage* les animera, et quels *rôles* ils vont décider de jouer durant ces deux périodes. L'issue de l'action de ces acteurs est double. D'une part, elle peut conduire au rejet de l'innovation, à l'abandon ou à la suspension des travaux; ces trois cas impliquent l'*arrêt* du processus survenant habituellement au cours de la période d'organisation ou de la période de conception. D'autre part, l'action de ces acteurs peut conduire à la poursuite du processus d'innovation jusqu'à la phase *d'implantation (4.0)*.

En somme, la figure 4.12 illustre un modèle linéaire comprenant trois phases : 1) *la gestation*, définie comme l'occurrence de changements dans l'infrastructure de support des universités et l'interprétation de leurs conséquences sur les conditions d'opération, 2) *l'initiation*, définie comme l'organisation et la conceptualisation du système pour l'introduction de l'innovation, et 3) *l'implantation*, qui consiste à utiliser le système ainsi conçu dans le domaine d'application retenu. Le *choix* de l'innovation divise la gestation de l'initiation.

Le modèle de la figure 4.13 illustre le déroulement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion lorsqu'il est initié par des acteurs externes à l'université. Cette figure vaut pour l'entreprise de réingénierie initiée par le siège social de l'Université du Québec (RP-UQSS) et les indicateurs de performance du ministère de l'Éducation du Québec (IP-MEQ).

L'examen individuel de ces deux processus montre qu'ils comptent, globalement, à peu près le même nombre de périodes et d'étapes, même si ces dernières ne surviennent pas tout à fait dans le même ordre dans les premiers moments du processus. Nonobstant cette différence initiale, les deux processus sont quasi identiques à partir de la phase de continuité.

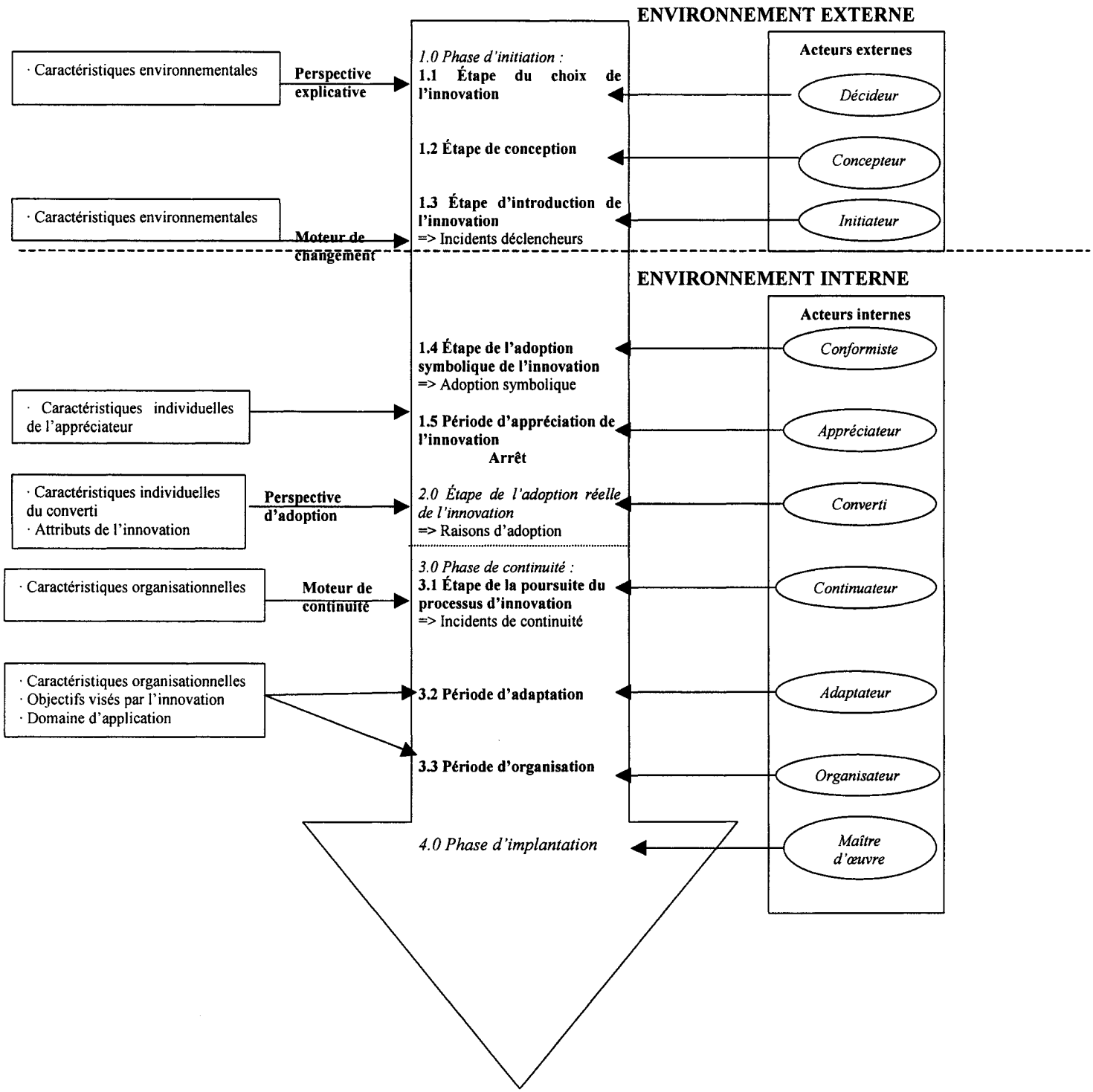

Figure 4.13 Modèle illustrant le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion lorsqu'il est initié par des acteurs externes

La figure 4.13 montre que lorsque le processus d'innovation est initié par des acteurs externes, la *phase d'initiation (1.0)* survient dans l'environnement externe de l'université. La première étape de cette phase est celle du *choix de l'innovation* (1.0) par des acteurs externes, faisant ainsi d'eux les *décideurs* de l'innovation. Elle indique aussi que la *perspective explicative de choix* de l'innovation relève du décideur et se rapporte, du point de vue des universités, à une *caractéristique environnementale*. La figure indique l'entrée en jeu du *concepteur* du système à l'*étape de conception* (1.2). Une fois le système conçu, des acteurs externes agissent à titre d'*initiateur* et introduisent l'innovation dans les universités au moment de l'*étape d'introduction de l'innovation* (1.3). Comme cette dernière étape relève d'acteurs externes, la figure la situe dans l'environnement externe de l'université. Ici encore, du point de vue universitaire, le *moteur de changement* se rapporte à une *caractéristique environnementale*.

La figure 4.13 présente que la première étape à survenir dans l'environnement interne de l'université est celle de l'*adoption symbolique de l'innovation* (1.4). En cela, les acteurs internes de l'université endossent le rôle de *conformiste*. Survient par la suite une *période d'appréciation de l'innovation* (1.5) pendant laquelle les acteurs internes se familiarisent avec l'innovation et à l'issue de laquelle ils peuvent adopter deux attitudes différentes. La flèche complète indique que les *caractéristiques individuelles* de l'*appréciateur* jouent un rôle déterminant pendant cette période. Le conformiste qui ne perçoit pas de bien-fondé à l'innovation va se contenter d'une simple *adoption symbolique* et ne poursuivra pas plus loin le processus d'innovation. Cette décision est donnée par le terme « Arrêt » en dessous de la période d'appréciation de l'innovation (1.5). À l'opposé, l'acteur interne qui s'est *converti* à l'innovation passe à l'*étape de l'adoption réelle de l'innovation (2.0)*. Le modèle indique que la *perspective d'adoption* du converti relève de ses *caractéristiques individuelles* et des *attributs de l'innovation*. L'étape de

l'adoption réelle de l'innovation marque la fin de la phase d'initiation et le commencement de la *phase de continuité (3.0).*

La phase de continuité (3.0) débute par l'*étape de la poursuite du processus d'innovation* (3.1), poursuite entreprise par le *continuateur.* Tel que le propose la figure 4.13, les *incidents de continuité* font partie de la catégorie des *caractéristiques organisationnelles* de l'université, lesquelles déterminent en même temps le type de *moteur de continuité.* Par la suite, le processus entre dans la *période d'adaptation* (3.2) de l'innovation aux besoins et exigences de l'université. Une fois adaptée, l'*organisateur* entre en scène pendant la *période d'organisation* (3.3) pour voir à l'introduction de l'innovation. Le modèle suggère que les *caractéristiques organisationnelles*, les *objectifs visés par l'innovation* et le *domaine d'application* aient une influence déterminante durant ces deux périodes. Finalement, le processus se poursuit jusqu'à la *phase d'implantation (4.0)* moment où le *maître d'œuvre* introduit la pratique dans le domaine d'application retenu.

En somme, la figure 4.13 illustre un modèle linéaire comprenant trois phases : 1) *l'initiation,* définie comme le moment du choix de l'innovation, de la conceptualisation du système, de son introduction, de son adoption symbolique, de son appréciation et finalement de son adoption réelle ou pas, 2) *la continuité*, définie comme l'adaptation de l'innovation aux besoins de l'université adoptante et comme l'organisation pour son implantation, et 3) *l'implantation*, qui consiste à vraiment utiliser l'innovation. L'*adoption réelle* de l'innovation divise l'initiation de la continuité.

Le chapitre 4 a servi à la présentation et à l'analyse des résultats visant les composantes du processus d'innovation lié à chacune des nouvelles pratiques de gestion dans chaque université.

Les résultats furent aussi comparés à ceux issus de la recension des écrits. La mise en relation de ces composantes et de leurs dimensions respectives a permis de construire deux modèles génériques illustrant le déroulement du processus d'innovation dans les universités: le modèle de la figure 4.12 décrit les situations où le processus est initié par des acteurs internes, alors que celui de la figure 4.13 les décrit lorsque ce processus est initié par des acteurs externes. Ces deux modèles peuvent être vus comme un processus logiquement linéaire et séquentiel, divisé en une série de phases fonctionnellement distinctes mais interdépendantes. Cette ressemblance nous incite à croire qu'il est possible de fondre ensemble les deux modèles génériques en vue de construire un modèle global du processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Le fruit de cet examen est présenté dans la section qui suit.

4.5 Un modèle global du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités

L'objectif de cette section est de comparer les deux modèles génériques du processus d'innovation dans le but d'en tirer un modèle global. À cette fin, on présente en parallèle au tableau 4.26 les phases des deux modèles génériques afin d'en dégager les principaux points communs et d'en amenuiser les différences. Ce tableau est construit de manière à faire correspondre les phases qui ont la même fonction. Il indique pour chaque phase : 1) les catégories de caractéristiques (ou de facteurs) qui affectent leurs périodes et étapes respectives, 2) les rôles joués par ces caractéristiques, à savoir si elles servent de raisons de choix (ou d'adoption) ou d'incidents (précurseur, déclencheur, de renforcement, de revers, de redémarrage ou de continuité), et 3) les rôles assumés par les acteurs. Le modèle global qui découle de cette analyse est présenté à la figure 4.14 à la fin de cette section.

Tableau 4.26

Comparaison des deux modèles génériques du processus d'innovation

Processus d'innovation initié par des acteurs internes (figure 4.12)				Processus d'innovation initié par des acteurs externes (figure 4.13)			
Catégories de caractéristiques	**Rôle des caractéristiques**	**Rôle des acteurs**	**Moments temporels**	**Moments temporels**	**Rôle des acteurs**	**Rôle des caractéristiques**	**Catégorie de caractéristiques**
· Environnementales	· Incidents précurseurs	*Scénariste*	*1.0 Phase de gestation :* 1.1 Période de préparation du terrain	*1.0 Phase d'initiation :* 1.1 Étape du choix de l'innovation	***Décideur***	· Raisons de choix => Perspective de choix	· Environnementales
				1.2 Étape de conception	***Concepteur***		
				1.3 Étape d'introduction de l'innovation	***Initiateur***	· Incidents déclencheurs => Moteur de changement	· Environnementales
				1.4 Étape de l'adoption symbolique de l'innovation	*Conformiste*		
· Individuelles		*Interprète*	1.2 Période d'interprétation	1.5 Période d'appréciation de l'innovation	***Appréciateur***		· Individuelles
· Individuelles · Attributs de l'innovation · Environnementales · Objectifs visés · Acteurs internes et externes	· Raisons de choix => Perspective explicative	*Décideur*	*2.0 Étape du choix de l'innovation*	*2.0 Étape de l'adoption réelle de l'innovation*	***Converti***	· Raisons d'adoption => Perspective d'adoption	· Individuelles · Attributs de l'innovation
· Organisationnelles · Environnementales	· Incidents de renforcement · Incidents déclencheurs => Moteur de changement	*Initiateur*	*3.0 Phase d'initiation :* 3.1 Étape du déclenchement du processus	*3.0 Phase de continuité :* 3.1 Étape de la poursuite du processus d'innovation	***Continuateur***	· Incidents de continuité => Moteur de continuité	· Organisationnelles
· Individuelles · Organisationnelles · Attributs de l'innovation · Objectifs visés · Domaine d'application	· Incidents de redémarrage et de revers => Moteur de redémarrage => Moteur de réaction	*Organisateur* *Concepteur*	3.2 Période d'organisation 3.3 Période de conception	3.2 Période d'adaptation 3.3 Période d'organisation	***Adaptateur*** *Organisateur*		· Organisationnelles · Objectifs visés · Domaine d'application
		Maître d'œuvre	*4.0 Phase d'implantation :*	*4.0 Phase d'implantation :*	*Maître d'œuvre*		

Le tableau 4.26 montre que la *phase de gestation (1.0)* de la figure 4.12 correspond à la *phase d'initiation (1.0)* de la figure 4.13. Si d'un côté le *scénariste* de la figure 4.12 pose des gestes au cours de la période de préparation du terrain qui affectent les caractéristiques environnementales de l'université, on peut dire que le *décideur*, le *concepteur* et l'*initiateur* de la figure 4.13 posent d'autres gestes qui relèvent aussi des caractéristiques environnementales de l'université. Même s'ils ne sont pas identiques, les gestes posés de part et d'autre ont plusieurs points en commun. Premièrement, ils sont d'origine externe. Deuxièmement, ils affectent graduellement certaines des caractéristiques organisationnelles de l'université, donc son système d'action. Enfin, ils incitent au moins un acteur universitaire à éventuellement porter un jugement sur le futur du système d'action. En somme, on peut dire que dans les deux cas, ces gestes sont assimilables à des incidents précurseurs. Ainsi, à la figure 4.12, le terrain est, volontairement ou non, préparé par des acteurs externes pour l'initiation éventuelle d'un processus d'innovation par des acteurs internes, alors qu'à la figure 4.13, il l'est aussi, volontairement ou non, par des acteurs externes pour l'usage éventuel d'une innovation imposée à des acteurs internes. Pour qualifier ces deux périodes à la figure 4.14, on retient l'expression de *préparation du terrain* car elle traduit bien l'idée de prélude à une éventualité. De même, il est acceptable de considérer que les acteurs externes, à cause des gestes qu'ils posent de part et d'autre, agissent comme *scénariste* au cours de ce prélude, préparant chacun à sa manière le terrain pour un changement éventuel. On retient donc ce terme pour décrire, à la figure 4.14, le rôle joué par ces acteurs au cours de cette période.

Le tableau 4.26 montre que la période d'interprétation (1.2) de la figure 4.12 correspond à celle d'appréciation (1.5) de la figure 4.13. Dans les deux cas, ce moment temporel nécessite, de la part d'acteurs internes, de poser un jugement. Par contre, ce qui différencie ces deux périodes, c'est l'objet sur lequel porte le jugement. En effet, d'un côté l'interprète de la figure 4.12 évalue

l'impact des gestes posés par le scénariste sur le système d'action de l'université, exerçant ainsi un jugement de type interprétatif. De l'autre côté, l'appréciateur de la figure 4.13 porte un jugement d'appréciation de la valeur de l'innovation imposée par le scénariste sur son système d'action. Là où ces périodes se rejoignent, c'est que dans les deux cas il y a réflexion sur l'avenir du système d'action de l'université, réflexion qui demande aux acteurs concernés de traduire le sens des incidents précurseurs, donc de poser un jugement de translation. Ceci nous amène à qualifier ces deux périodes du terme commun de *période de traduction* (figure 4.14) et de considérer que l'interprète et l'appréciateur, de l'un et l'autre des deux modèles génériques, agissent tous deux comme *traducteur* (figure 4.14) de l'impact d'incidents externes sur le système d'action de l'université. Le tableau 4.26 indique aussi, de part et d'autre, que les caractéristiques individuelles de l'interprète et de l'appréciateur, maintenant le traducteur, occupent une place importante dans l'exercice de leur jugement. Ensemble, la période de préparation du terrain et la période de traduction forment ce que l'on choisit d'appeler la *phase de gestation* à la figure 4.14. On retient l'expression « phase de gestation » pour qualifier cette première phase du processus d'innovation, parce qu'on considère qu'elle rend bien la double idée d'occurrence d'événements et de réflexion sur leurs conséquences.

Le tableau 4.26 indique que l'*étape du choix de l'innovation (2.0)* de la figure 4.12 est assimilable à *l'étape de l'adoption réelle de l'innovation (2.0)* de la figure 4.13. La différence apparente entre ces deux étapes est que d'un côté, le *décideur* choisit une innovation à introduire, alors que de l'autre, le *converti* élit d'utiliser une innovation déjà introduite. De même, elles opposent perspective de choix à perspective d'adoption et raisons de choix à raisons d'adoption. Les oppositions apparentes entre les rôles, les perspectives et les raisons, traduisent plus une différence d'ordre sémantique que de fond, car la fonction commune de cette étape est de poser,

de part et d'autre, un jugement de convenance de l'innovation en vue d'en sélectionner une à introduire ou à adopter réellement. Cette communauté de fonction nous encourage à qualifier le décideur (figure 4.12) et le converti (figure 4.13) du titre commun de *sélectionneur* à la figure 4.14, et à considérer que l'étape du choix de l'innovation (figure 4.12) et celle de l'adoption réelle de l'innovation (figure 4.13) devient l'*étape de sélection* de la figure 4.14. Suivant cette même terminologie, la perspective explicative de choix (figure 4.12) et la perspective d'adoption (figure 4.13), devient maintenant la *perspective de sélection* à la figure 4.14. Le tableau 4.26 indique que la perspective explicative de choix du décideur et la perspective d'adoption du converti ont en commun d'être déterminées par leurs caractéristiques individuelles et par les attributs de l'innovation. Il est raisonnable de croire que les caractéristiques environnementales, les objectifs visés par l'innovation ainsi que l'action d'autres acteurs internes et externes, auraient un rôle à jouer dans la sélection de l'innovation. Pour cette raison, ces trois derniers éléments sont ajoutés à la figure 4.14, même s'ils ne paraissent que pour la figure 4.12 au tableau 4.26.

La *phase d'initiation (3.0)* de la figure 4.12 coïncide avec la *phase de continuité (3.0)* de la figure 4.13 (tableau 4.26). La différence sémantique de l'étape antérieure se poursuit au cours de cette phase. En effet, l'*initiateur* de l'étape du déclenchement du processus (3.1) s'oppose au *continuateur* de l'étape de la poursuite du processus (3.1). Ces deux étapes sont respectivement initiées par des *incidents déclencheurs* et des *incidents de continuité*, auxquels correspondent des *moteurs de changement* et *des moteurs de continuité.* On estime que ce n'est pas forcer la réalité que de considérer le fait de déclencher un processus d'innovation est analogue au fait d'en continuer un déjà initié par un autre, en ce que dans les deux cas, on instigue quelque chose. Ainsi, d'un côté on décide d'initier un processus, alors que de l'autre on décide de donner suite à

un processus qui, autrement, ne se serait pas nécessairement poursuivi sans cette décision. L'idée de déclencher quelque chose, est présente dans les deux cas. Aussi, pour plus de simplicité, est-il acceptable d'utiliser à la figure 4.14 l'expression commune d'*étape d'initiation du processus* pour décrire ce moment et d'affubler l'initiateur (figure 4.12) et le continuateur (figure 4.13) du titre commun d'*initiateur*. Dans le même esprit, le moteur initial de changement et le moteur de continuité deviennent à la figure 4.14 le *moteur de changement*, mis en action de manière commune par les caractéristiques organisationnelles de l'université, tel qu'on le voit au tableau 4.26. En plus de ces caractéristiques, on a ajouté à la figure 4.14 les caractéristiques environnementales comme autre facteur déterminant du type de moteur de changement parce qu'on pense qu'elles sont pertinentes dans ce cas.

Le tableau 4.16 indique que pour élaborer le système, la figure 4.12 affiche une période de conception (3.3), alors que la figure 4.13 montre une période d'adaptation (3.2), puisque le système est déjà conçu, mais pour d'autres fins; le *concepteur* et l'*adaptateur* sont respectivement à l'œuvre durant ces deux périodes. Ensuite, pour assurer l'implantation de l'innovation, les deux modèles prévoient une *période d'organisation* qui ne survient pas dans le même ordre (3.2 et 3.3), mais qui est dans les deux cas sous la responsabilité d'un *organisateur*. L'ordre dans lequel surviennent ces deux périodes représente la première différence notable entre les deux modèles génériques. En effet, la figure 4.12 indique que la période d'organisation est suivie de celle de conception, alors que dans la figure 4.13, la période d'adaptation précède celle d'organisation. Pour fin de construction du modèle global de la figure 4.14, on considère qu'en toute logique, la période d'organisation précède celle de conception. Comme principaux acteurs durant ces deux périodes consécutives, on maintient les rôles d'*organisateur* et de *concepteur*. Dans le cas du rôle de concepteur, on croit que ce terme est approprié car il s'agit soit de

concevoir un nouveau système, soit de concevoir pour ses propres fins un système initialement conçu pour répondre à d'autres fins. La deuxième différence entre les deux modèles génériques est que ces deux périodes ne sont pas de part et d'autre affectées par les mêmes facteurs. Parmi les facteurs communs, on trouve les caractéristiques organisationnelles, les objectifs visés et le domaine d'application de l'innovation. Ici encore, on pense qu'il est logique de croire que le processus d'innovation initié serait aussi influencé par les caractéristiques individuelles des acteurs et les attributs de l'innovation. On estime aussi que l'ensemble de ces facteurs détermine l'entrée en jeu d'autres acteurs assumant divers rôles au cours de ces deux périodes et détermine en plus le type de moteur de réaction qui les animera. Finalement, on maintient l'occurrence possible d'incidents de revers et d'incidents de redémarrage pendant l'une et l'autre de ces deux périodes. Ensemble, l'étape d'initiation, la période d'organisation et la période de conception forment une phase que l'on nomme *phase d'initiation* à la figure 4.14. On estime que le terme « initiation » traduit assez bien la double idée de déclencher soi-même un nouveau processus et celle de s'approprier à ses propres fins un processus déjà initié par un autre. Ce terme incorpore aussi l'idée de redémarrer un processus advenant l'occurrence d'incidents de revers qui auraient eu pour effet de le suspendre ou de l'arrêter. Globalement, la phase d'initiation a comme fonction de prendre des décisions et de poser des gestes pour transformer l'idée d'innover en réalité.

En dernier lieu, les deux modèles du tableau 4.26 indiquent l'existence d'une *phase d'implantation (4.0)* durant laquelle le maître d'œuvre est l'acteur clé. La fonction de cette phase commune est d'implanter l'innovation dans les domaines ciblés.

Le modèle global d'innovation de la figure 4.14 présente un processus d'innovation fragmenté en quatre moments temporels distincts : 1) une phase de gestation, durant laquelle le traducteur pose un jugement de translation de l'impact d'événements externes sur le système d'action de l'université, 2) une étape de sélection, qui consiste à opter pour l'innovation à utiliser, 3) une phase d'initiation, qui marque le départ du processus d'innovation et au cours de laquelle les efforts sont entrepris pour introduire l'innovation, et 4) une phase d'implantation, qui consiste à utiliser l'innovation là où il est prévu de le faire.

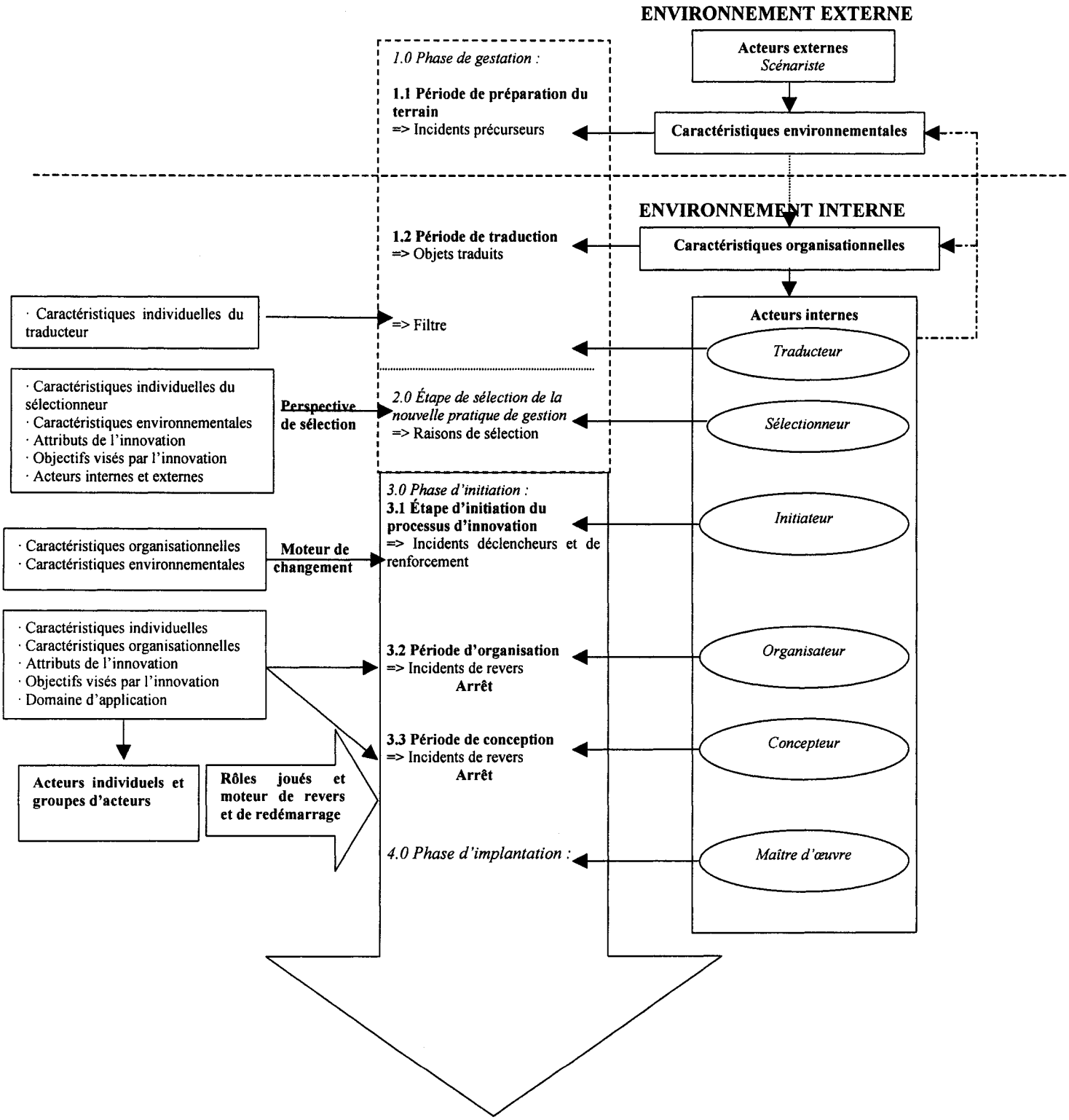

Figure 4.14 Modèle illustrant le processus global d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre 1, on a mentionné que le but de la recherche est d'offrir, en rétrospective, un portrait du déroulement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités. Un tel portrait est justifié car aucune étude n'a examiné les composantes du processus d'innovation dans les universités lorsque les innovations concernent des nouvelles pratiques de gestion empruntées de l'extérieur. En conséquence, il existe peu ou pas d'énoncés empiriquement fondés à propos de comment et pourquoi le phénomène d'innovation émerge, se développe, grandit et/ou se termine dans le temps dans ce milieu. Nous croyons donc qu'une compréhension du contenu des composantes de ce phénomène est fondamentale à la gestion de l'innovation liée aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités.

Basé sur les résultats présentés dans le chapitre 4, le présent chapitre a pour but de discuter des moments temporels du processus global d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans le milieu universitaire, de même que formuler une série de recommandations pour mener à terme ce processus et suggérer des propositions conceptuelles qui visent la prévision. Le chapitre compte trois sections. La section 5.1 présente brièvement une vue d'ensemble des moments temporels du processus global d'innovation tel qu'illustré à la figure 4.14. Le détail de chaque moment est examiné à la section 5.2, où on explique leur occurrence et fournit quelques suggestions pour gérer leur déroulement. Le chapitre se termine par l'énoncé de propositions théoriques qui décrivent ce qui se passe dans ces moments temporels sous certaines conditions (section 5.3).

Avant de discuter du processus global d'innovation, on doit aborder les enjeux de généralisation et de transposition. Lorsque l'on a comparé les données relatives aux composantes des processus individuels d'innovation qui se sont déroulés dans les universités afin de construire les deux modèles génériques, ensuite comparé ces deux modèles génériques pour en tirer un modèle global, on a souligné plusieurs similarités et différences entre les composantes et les modèles. Ce chapitre se centre sur les similarités afin de tirer trois conclusions : 1) les processus d'innovation étudiés dans les universités ne sont pas uniques, mais ils partagent plusieurs points communs, 2) ces points communs sont importants parce qu'ils se rapportent au comportement des acteurs et des universités dans des circonstances semblables, et 3) les composantes sont utiles pour déduire des inférences pratiques et concrètes qui peuvent améliorer la capacité de gérer le processus d'innovation.

5.1 Une vue d'ensemble du processus global d'innovation

La figure 4.14 illustre que le processus global d'innovation est fractionné en quatre moments temporels successifs : 1) une phase de gestation sur les incidents d'événements externes, 2) une étape de sélection de l'innovation à utiliser, 3) une phase d'initiation du processus d'innovation, et 4) une phase d'implantation de l'innovation. Les principaux éléments de discussion du processus global sont numérotés pour correspondre à la figure 4.14. Bien entendu, le contenu de ces éléments n'est pas identique dans les deux processus génériques observés. Toutefois, ces éléments ont la particularité d'accomplir la même fonction. Tel qu'on le discute plus loin, ce sont les éléments clés auxquels il faut s'attendre dans un tel processus.

5.2 Les éléments clés du processus global d'innovation

Cette section est consacrée à la discussion du détail de chaque moment temporel du processus

global d'innovation dans l'ordre de leur occurrence et à fournir quelques suggestions pour gérer le déroulement du processus. Pour l'essentiel, ces suggestions sont spéculatives car elles ne furent pas testées. Toutefois, elles représentent une tentative pour tirer de manière prudente des inférences pratiques à partir du savoir acquis au cours de la recherche (Angle et Van de Ven, 1989).

5.2.1 La phase de gestation

Conformément aux découvertes du Minnesota Innovation Research Program (MIRP) rapportées par Angle et Van de Ven (1989), la figure 4.14 indique que le processus d'innovation n'est pas initié sous l'inspiration du moment. Dans la majorité des cas, il y a eu une phase assez longue de gestation qui a duré plusieurs années. Il survient au cours de cette phase nombre d'événements qui affectent graduellement les caractéristiques organisationnelles de l'université. L'impact de ces événements culmine au point où au moins un gestionnaire reconnaît le besoin d'innover. Par innover, on entend ici le fait de vouloir introduire une nouvelle pratique de gestion ou d'adopter réellement celle imposée par des instances externes ayant la capacité de le faire. De tels événements à flux tirés placent le traducteur au centre de cette phase.

Alexander (2000) a avancé l'idée que dans un système de financement basé sur la performance, la responsabilité pour améliorer cette performance repose sur les établissements individuels. Suivant cette idée, la question qui se pose relativement à la phase de gestation, est qu'est-ce que les universités peuvent faire pour réduire ce temps de traduction ou, inversement, accélérer le temps de réaction aux modifications qui frappent leur système d'action. En d'autres mots, que faire pour centrer plus rapidement l'attention des gestionnaires sur les conditions changeantes de leur environnement et les conséquences qu'elles entraînent sur leurs conditions d'opération afin

d'éviter d'atteindre un degré d'insatisfaction tel que les universités se voient presque contraintes de réagir.

Pour traiter cette question, nous reprenons à notre compte, tout en l'adaptant au contexte de l'étude, la suggestion faite par Angle (1989 : 163) qui est de : « Structurer le contexte de l'organisation pour habiliter et motiver un comportement novateur » (traduction libre). Tel que le terme le suggère, le « contexte » immédiat pour la plupart des nouvelles pratiques de gestion est l'université à l'intérieur de laquelle elles sont adoptées. L'université a un certain nombre de caractéristiques organisationnelles dont sa structure, ses pratiques de gestion, ses systèmes d'information et sa culture, qui accroissent ou diminuent la possibilité que l'idée d'innover fasse surface et qu'une nouvelle pratique de gestion soit suggérée, adaptée et soutenue jusqu'à son implantation. De même, l'université est un système social complexe qui offre l'opportunité à ses divers groupes d'acteurs internes de jouer des rôles distincts tout au long du déroulement du processus d'innovation et particulièrement celui de traducteur au cours de cette phase.

La structure universitaire possède plusieurs caractéristiques qui sont passibles d'avoir un impact sur la gestation des activités d'innovation. On a vu, par exemple, que les exigences structurelles de l'Université du Québec à l'égard de leurs constituantes en matière de postes de cadres et que la rigidité des conventions collectives sont toutes deux des éteignoirs à la réingénierie des processus (RP) au sein des universités de l'étude. Actuellement, le système d'information de gestion des universités doit répondre à deux séries d'exigences statutaires en matière d'informations financières. La première émane du ministère de l'Éducation et est commune à toutes les universités de la province de Québec. La deuxième série d'exigences s'applique uniquement aux universités de l'étude et vient de l'Université du Québec. Les exigences de ces

deux organismes statutaires constituent un frein avoué de la part des gestionnaires à l'introduction de la comptabilité par activités (CPA). Le rejet de la gestion intégrale de la qualité (GIQ) révèle que la séparation culturelle qui existe dans le milieu universitaire entre le secteur académique et le secteur administratif rend difficile de traverser les frontières, réduisant d'autant le potentiel d'infuser l'innovation à l'ensemble de l'université. Comme autre frein à l'innovation, il y a la reconnaissance générale de l'inexistence au sein de l'université d'une culture du changement administratif et de remise en question des modes de gestion.

Les éléments précités ont très souvent pour effet de contraindre l'émergence du processus d'innovation. Alors que faire pour motiver et permettre un comportement novateur ? À cette fin, on partage l'avis de Angle (1989) qu'il faudrait examiner de plus près les facteurs motivationnels dans les universités. Actuellement, les facteurs de motivation des professeurs en vue d'une promotion sont fortement orientés vers la performance en recherche. Les conventions collectives des différents groupes de personnels laissent peu de place aux bonis individuels, si elles ne sont pas carrément contre. Les cadres supérieurs et intermédiaires n'ont pas de prime individuelle ou collective basée sur l'atteinte des objectifs fixés, incluant les objectifs financiers. Il faudrait donc penser à un système de récompenses individuelles et collectives pour les divers corps d'emploi en vue d'accroître leur degré de sensibilité aux opportunités d'innover qui se présentent et à l'impact des changements qui surviennent dans leur environnement sur leurs caractéristiques organisationnelles. On croit que la mise sur pied d'un système de bonis ou de tout autre système motivationnel doterait l'université d'un contexte plus stimulant pour susciter un comportement novateur et contribuerait ainsi à réduire le temps de réaction. Ainsi, au lieu d'adopter une perspective déterministe en réaction à une situation donnée, tel que le suggère la présence dominante d'un moteur évolutionniste de changement, les gestionnaires opteraient pour

une attitude volontariste mue par leur propre intentionnalité de vouloir faire quelque chose.

Les données indiquent que les quatre membres du conseil d'administration interviewés connaissent et ont, à des degrés divers, de l'expérience avec ces pratiques. Elles indiquent aussi que ces derniers ont tendance à jouer un rôle de sensibilisateur et d'interprète de la situation. Compte tenu que dans les constituantes du réseau de l'Université du Québec la composition du conseil d'administration est régie par des règles qui limitent la participation de représentants de la société à un nombre déterminé, il serait avisé d'examiner la possibilité d'accroître le nombre de membres externes et que ces derniers soient majoritairement issus du milieu des affaires. Ainsi, les universités profiteraient de leur expertise en gestion et de leur connaissance de ces pratiques, et compteraient plus de personnes sur ce conseil à jouer un rôle d'éveil.

5.2.2 L'étape de sélection de l'innovation

Une étape charnière qui signale la fin de la phase de gestation et le début de la phase d'initiation, est celle de la sélection de l'innovation à introduire ou à adopter. Au contraire des modèles théoriques que l'on retrouve dans la littérature (Rogers, 1995; Tornatsky et Fleischer, 1990; Wolfe, 1994), cette étape se situe en amont de la phase d'initiation et suggère que le sélectionneur ait déjà en tête la nouvelle pratique de gestion qu'il désire utiliser. La sélection de l'innovation n'est pas non plus l'objet d'une décision de groupe, mais bien individuelle. Cette dernière découverte révèle l'importance pour l'université de compter parmi ses gestionnaires des individus qui soient au fait de l'existence de ces pratiques.

La question qui se pose maintenant est de savoir comment favoriser la présence de tels gestionnaires dans les universités. On y voit deux moyens. Le premier concerne la provenance

des cadres supérieurs et le second, leur formation en gestion. Les données portant sur le profil des gestionnaires révèlent que la majorité d'entre eux proviennent des rangs de leur propre université. On reconnaît qu'un gestionnaire issu de l'interne offre l'avantage de bien connaître l'histoire et les rouages de son établissement, d'en posséder la culture, d'en percevoir les possibilités et les limites. Par contre, cela a comme inconvénient que ses expériences en gestion se limitent à ce seul établissement, ce qui risque à long terme de perpétuer les mêmes modes de gestion et les mêmes mécanismes de réponse aux changements dans le système d'action. À l'opposé, on pense qu'un gestionnaire qui arrive d'un autre secteur de l'activité économique, notamment du monde des affaires, apporte avec lui des expériences et des connaissances différentes, ce qui permet de jeter un regard neuf sur la gestion et la mission de l'université. En conséquence, une première suggestion serait de développer une philosophie favorisant l'embauche de gestionnaires issus des rangs du monde des affaires, ayant une certaine expérience concrète avec ces nouvelles pratiques de gestion. Une telle position offre l'avantage d'assurer la diversité dans la composition de l'équipe de direction. Tel que le suggèrent Schoenecker *et al.* (1995), l'hétérogénéité facilite l'ouverture envers l'innovation par le fait que la diversité des valeurs, des biais et des perceptions mènerait à considérer plus rigoureusement et plus complètement les alternatives. En d'autres mots, une équipe de gestionnaires, plus hétérogène quant à sa provenance et ses expériences en gestion permet de considérer l'emploi de mesures stratégiques comme les nouvelles pratiques de gestion en remplacement des mesures tactiques habituelles.

Le deuxième moyen concerne la formation complémentaire en gestion. Ici encore, le profil des gestionnaires indique que le niveau de connaissance qu'ils ont des nouvelles pratiques de gestion est faible et qu'il est, dans la majorité des cas, théorique plutôt que pratique. Le fait de ne pas

connaître suffisamment une pratique ou de ne pas l'avoir expérimentée sont deux facteurs individuels avoués qui agissent comme frein à l'usage de ces innovations. Notre recommandation à cet égard est que les gestionnaires suivent des formations sur ces pratiques. On estime qu'une fois sensibilisés aux potentialités qu'elles offrent, ils seraient plus tentés de les utiliser.

Jumelées ensemble, ces deux recommandations accroîtraient la « capacité d'absorption » de l'université (Cohen et Levinthal, 1990). La notion de capacité d'absorption s'appuie sur l'idée que le savoir est cumulatif et que l'apprentissage est à son meilleur lorsque l'objet de l'apprentissage est relié à ce qui est déjà connu par les utilisateurs potentiels. À l'opposé, l'apprentissage est plus difficile dans de nouveaux domaines. Donc, en comptant sur une équipe de direction représentant une diversité de savoirs et d'expériences, cela accroît la possibilité pour l'université d'établir un rapport de convenance entre un nouveau mode de gestion avec ce qui est déjà connu.

5.2.3 La phase d'initiation

Les résultats dévoilent que le processus d'innovation est, dans la majorité des cas, initié par un seul individu. Comme la sélection de l'innovation, l'initiation n'est donc pas le fruit d'efforts concertés des membres de la direction. Contrairement à ce qui est avancé dans la littérature (Schroeder *et al.*, 1989), ce n'est pas tant l'occurrence d'un choc ou d'une crise qui tirerait son origine de sources externes ou internes qui initite le processus d'innovation dans les universités, que la perception qu'une caractéristique organisationnelle ait atteinte un point culminant d'intolérance ou offre une opportunité d'améliorer la performance. Par définition, un choc ou une crise est quelque chose de passager qui survient inopinément, alors qu'un point culminant

implique une période de développement. Parmi les nombreuses caractéristiques organisationnelles de l'université, les difficultés financières sont de loin le principal incident déclencheur. Il est vrai que l'« arrivée d'un nouveau gestionnaire » et son idée d'introduire la gestion intégrale de la qualité (GIQ) dans l'université C causa un choc dans la communauté universitaire. Toutefois, cet événement perturbateur ne mena pas à l'introduction de cette pratique de gestion.

L'idée de l'atteinte d'un point culminant s'explique par le fait que les gestionnaires sont lents à réagir (Getz *et al.* 1997), sont capables de s'accommoder graduellement aux conditions changeantes par l'adoption de mesures tactiques (Chabotar et Honan, 1990) et, en conséquence, ne voient pas clairement que les conditions ont atteint le point où elles signalent l'à propos d'un changement. Il s'ensuit, tel que l'observe Van de Ven (1986), que les gestionnaires n'entrent pas rapidement en action pour corriger leur situation qui, avec le temps, peut devenir déplorable. Les opportunités pour innover sont soit non reconnues, soit non jugées suffisamment importantes pour motiver une action novatrice.

L'hésitation des gestionnaires à accepter le changement administratif est également pertinente. Pour les divers groupes d'acteurs universitaires, ce type de changement est souvent menaçant à cause de la possibilité que les mécanismes d'accommodation usuels, qui ont au moins l'avantage d'être connus, peuvent ne pas suffire à la nouvelle situation. À cette résistance au changement, il faut ajouter la peur de perdre quelque chose, autant de la part des gestionnaires que des divers groupes de personnels. Le résultat de ces deux facteurs est l'adoption de mécanismes de défense par les gestionnaires, tels le déni de l'urgence de la situation et l'espoir du juste retour normal des choses. Parmi les mécanismes de défense adoptés par les groupes de personnels, on a

observé ceux d'offrir une vive résistance à toute innovation qui a pour effet de modifier leurs conditions d'emploi et, particulièrement chez les professeurs, l'attitude de se laver les mains des problèmes financiers et de jeter le blâme sur la direction universitaire.

Que peut faire l'université ? Alors qu'il n'existe probablement pas de panacée à ce problème, Angle (1989) suggère que des mécanismes puissent être mis en place pour rediriger et centrer l'attention des acteurs universitaires de façon à ce que les opportunités et les changements subtils, mais significatifs, soient non seulement perçus, mais qu'on y donne suite. Les comités de l'Université du Québec, les comités du système universitaire, tels ceux de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), les relations avec les organismes professionnels et les employeurs du milieu, et le face-à-face quotidien avec la clientèle étudiante, sont autant d'occasions offertes aux gestionnaires pour qu'ils portent attention aux changements dans les besoins et les exigences des clients et de la communauté. Or les résultats indiquent que les gestionnaires sont relativement insensibles aux changements progressifs qui surviennent dans leur environnement externe et interne. Une idée tirée de Van de Ven (1986) pour dégeler le système universitaire est que des chocs soient sciemment orchestrés. On a décrit comment le siège social de l'Université du Québec et le ministère de l'Éducation ont produit un choc initial qui mena éventuellement les gestionnaires à s'approprier la réingénierie des processus (RP) et les indicateurs de performance (IP), et à poursuivre le processus d'innovation visant ces deux pratiques. Peut-être que ce même Ministère pourrait orchestrer d'autres chocs semblables comme l'ont fait les Higher Education Funding Counsels (HEFC) pour la comptabilité par activités (CPA) au Royaume-Uni.

Une deuxième idée serait d'organiser des sessions de formation pour sensibiliser davantage les

gestionnaires aux principes du Nouveau Management Public (NMP) d'une part, et les convaincre de la convenance des nouvelles pratiques de gestion à ces principes, d'autre part. Par exemple, dans le cadre du NMP, l'emphase mise sur l'imputabilité et son corollaire, la reddition de comptes, veut que l'on délaisse le modèle traditionnel de responsabilité axé essentiellement sur le contrôle des ressources en faveur d'une responsabilité orientée vers l'atteinte des résultats et tournée vers les besoins des bénéficiaires. La responsabilité orientée vers l'atteinte des résultats exige au départ que l'université précise sa mission, la traduise en buts et objectifs mesurables, et se dote d'indicateurs de mesure et d'évaluation des résultats. Le tableau de bord équilibré (TBÉ) offre l'opportunité de traduire la mission de l'université en objectifs stratégiques, de les convertir en indicateurs de performance (IP) financiers et non financiers, et de lier ensemble les objectifs stratégiques et les mesures de performance, alors que l'analyse comparative (AC) favorise l'identification des domaines à améliorer et la recherche des meilleures pratiques. Pour sa part, la responsabilité tournée vers les bénéficiaires veut que l'université identifie qui sont les bénéficiaires ou les clients de ses services, quels sont leurs besoins et comment mieux les satisfaire. L'application des principes de la gestion intégrale de la qualité (GIQ) et de l'amélioration continue permettrait la détection et les ajustements rapides pour répondre aux besoins sans cesse changeants des clients internes et externes de l'université, la gestion par activités (GPA) est de mise pour juger de la valeur ajoutée de certaines activités universitaires et connaître ce qui cause les coûts, alors que la comptabilité par activités (CPA) pourrait servir au calcul des coûts des programmes d'études pour fin de financement et de prise de décision.

C'est au cours de la phase d'initiation que les opérations sont analysées, que le système est conçu et que les arrangements sont pris pour implanter l'innovation. Le plan global d'introduction sert à au moins deux fonctions d'adhésion : 1) persuader les autres membres de la communauté

universitaire qu'il vaut la peine d'investir du temps et des ressources dans la nouvelle pratique de gestion, et 2) construire une vision et un besoin perçu pour la pratique qui motive l'action collective. Même si le plan se veut fonctionnel pour de telles fins, on a vu qu'il suscite trois types de réaction chez les acteurs concernés : du soutien, de l'opposition ou de l'indifférence. Ces réactions sont le fruit de divers facteurs dont : 1) le degré de connaissance qu'ont ces personnes des nouvelles pratiques de gestion, 2) les objectifs visés par la pratique, et 3) le domaine d'application de l'innovation, incluant l'ampleur de l'application qui correspond au degré de dérangement et de perturbation.

On croit qu'il y a deux raisons internes pour lesquelles on assiste à de l'opposition durant ces deux périodes. On pense, d'une part, que l'organisateur, dans sa tentative de recherche de support pour l'innovation, et que, d'autre part, le concepteur, dans la création de son système, tentent tous deux de rendre l'idée la plus attrayante possible. Il s'ensuit, probablement par manque de connaissance et d'expérience de ces pratiques, que : 1) les exigences techniques de l'innovation sont peut-être sous-estimées, 2) l'impact sur les façons de faire actuelles est sans doute minimisé, 3) l'on suppose logiquement que la structure et les règles administratives peuvent être facilement changées pour accommoder l'innovation, 4) les objectifs fixés sont irréalistes ou mal définis, et 5) la coopération des personnels rattachés aux domaines visés par l'innovation est considérée acquise à l'avance ou, inversement, que l'opposition est négligeable. Les incidents de revers de la catégorie des attributs de l'innovation comme le « manque des données de base » pour la comptabilité par activités (CPA) et le « constat d'incapacité à adapter le nouveau système d'information de gestion aux opérations » pour la réingénierie des processus (RP), ainsi que ceux de la catégorie des caractéristiques organisationnelles qui reflètent l'idée de « protection des acquis » et de « manque de support », incidents qui surviennent durant les

périodes d'organisation et de conception, montrent qu'il existe plusieurs obstacles à surmonter avant d'atteindre la phase d'implantation.

Une recommandation assez évidente, adaptée de Angle et Van de Ven (1989), est que l'organisateur et le concepteur planifient des scénarios réalistes décrivant les parcours les plus plausibles que peut prendre le processus. Par planifier, ces deux auteurs entendent le développement d'un répertoire de stratégies pour surmonter les obstacles les plus probables. Deux aspects importants de cette planification sont de s'assurer l'appui de la haute direction et la coopération des groupes de personnels touchés par l'introduction de l'innovation. On a vu que sans le support de ces deux groupes d'acteurs, le processus s'arrête à la période d'organisation ou de conception.

Somme toute, il s'agit pour la phase d'initiation de développer une stratégie pour enlever le caractère ambivalent de l'innovation aux yeux des gestionnaires et des employés, et de concevoir une stratégie d'intéressement dans le but d'étendre le réseau d'innovation à l'ensemble des groupes de travail.

5.2.4 La phase d'implantation

La phase d'implantation débute lorsque la conception finale du système est terminée et l'innovation adoptée. C'est durant cette phase que survient le transfert de propriété de l'innovation vers le maître d'œuvre et que le système est implanté tel que conçu. On a constaté que le nombre de nouvelles pratiques de gestion implantées est relativement faible, que celles qui furent implantées ne le sont pas dans leur plein potentiel et que les domaines visés par les implantations se situent la plupart du temps du côté des services administratifs. Ce triple constat

renvoie à la question de comment développer la capacité de l'université à exploiter plus fréquemment et plus pleinement un savoir importé de l'externe.

Une suggestion qui nous vient de Cohen et Levinthal (1990) est de convaincre les gestionnaires de s'engager plus souvent dans des activités d'innovation administrative. Leur idée, transposée au contexte de l'étude, est que si une université s'engage dans peu d'activités d'innovation en gestion, elle est ou devient relativement insensible aux opportunités d'innover qui se présentent à elle. Il s'ensuit qu'elle aura un faible niveau d'aspiration en regard à l'exploitation d'innovations comme les nouvelles pratiques de gestion, lequel implique, en retour, qu'elle continuera à consacrer peu d'efforts à l'innovation en gestion. Cette idée de s'engager plus souvent dans des activités d'innovation rejoint en quelque sorte une autre idée émise antérieurement à l'effet que l'apprentissage est à son meilleur lorsque l'objet de l'apprentissage est relié à ce qui est déjà connu par les utilisateurs potentiels. Ajoutons, qu'un savoir pragmatique estomperait quelque peu certains des facteurs culturels négatifs face à ces pratiques comme la vision qu'elles ne sont qu'une mode, qu'elles ne sont pas faites pour le monde universitaire et qu'elles sont menaçantes.

L'examen des rôles des acteurs a montré que même si le déroulement du processus est le fait de plusieurs personnes, certains de ses moments semblent tomber sous la responsabilité d'une seule personne. Le danger avec une situation pareille est que si la personne en question se voit incapable de poursuivre la tâche ou quitte l'université, comme ce fut le cas pour la comptabilité par activités (CPA) dans l'université B avec le départ du VRAR no. 1, le processus encourt le risque de s'arrêter. Pour minimiser l'effet d'une telle éventualité, notre recommandation est que le processus d'innovation soit sous la responsabilité d'une unité d'innovation. La principale responsabilité de cette unité serait de voir au bon déroulement de chacun des moments du

processus jusqu'à l'implantation de l'innovation. Pour mener à bien cette responsabilité, cette unité devra être dotée des moyens et de l'autorité nécessaires pour parer à toute éventualité.

5.3 Les propositions théoriques

L'objectif de cette section est de formuler la théorie substantive sous forme de propositions théoriques qui spécifient les conséquences et les conditions qui leurs sont reliées en vue de permettre la prévision (Strauss et Corbin, 1998). Le terme « prévision » est employé ici dans le sens limité où l'entendent Strauss et Corbin (1998), à savoir que *si* dans une autre université à peu près les mêmes conditions prévalent, *alors* il devrait advenir des conséquences approximativement similaires. L'énoncé de ces propositions correspond à l'étape 2 de la démarche de recherche (figure 3.1). La présente section est divisée comme suit. Dans les premières sous-sections, on avance des propositions particulières qui touchent à des aspects précis de chacune des phases du processus global d'innovation de la figure 4.14. Dans une autre sous-section, on énonce une proposition générale visant le processus global en soi. La dernière sous-section sert à énumérer les conditions sous lesquelles les propositions théoriques sont valables. Ces propositions sont formulées en adoptant la terminologie de la figure 4.14, privilégient le point de vue de l'université et ne reflètent que les aspects du processus qui font montre d'une certaine régularité. Terminons en disant qu'elles peuvent servir de base à la formulation d'hypothèses de recherche à être mises à l'épreuve suivant les normes habituelles du paradigme quantitatif.

5.3.1 La phase de gestation

Les données des tableaux 4.21 et 4.22, ainsi que la discussion entourant le modèle de la figure 4.14, dénotent la présence, sous une forme ou une autre, d'incidents précurseurs au changement.

Ces incidents surviennent au cours de la période de la préparation du terrain et ont pour effet de modifier les caractéristiques organisationnelles des universités. À une exception près, ces incidents consistent en des facteurs de la catégorie des caractéristiques environnementales et sont le fait d'acteurs externes. Nonobstant ce cas d'exception, on peut tout de même formuler une proposition relative à la période de la préparation du terrain :

Proposition 1 : *« S'il existe des incidents précurseurs à l'initiation d'un processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans les universités, alors ces incidents surviennent principalement dans l'environnement externe des universités, sont le fait d'acteurs externes et affectent uniquement les caractéristiques organisationnelles des universités ».*

La synthèse des rôles observés des tableaux 4.18, 4.19 et 4.20 indique d'abord que les incidents précurseurs qui surviennent durant la période de préparation du terrain sont toujours traduits en terme d'impact sur le système d'action de l'université, ensuite, que le rôle de traducteur incombe autant à des cadres supérieurs qu'à des cadres intermédiaires. Ces acteurs ont en commun de faire partie de la catégorie des gestionnaires. L'appartenance commune des traducteurs à une même catégorie d'acteurs, ainsi que la constance de l'action de traduction, justifie d'avancer une proposition concernant la période de traduction :

Proposition 2 : *« S'il survient des incidents précurseurs à l'initiation d'un processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans les universités, alors l'impact de ces incidents sur le système d'action de l'université est toujours traduit et ce, uniquement par des gestionnaires universitaires ».*

5.3.2 L'étape de la sélection de l'innovation

Les tableaux 4.23 et 4.24 révèlent deux choses importantes. Premièrement, lorsque le processus d'innovation est initié par des acteurs externes, les raisons de sélection de la nouvelle pratique de gestion tombent nécessairement dans la catégorie des caractéristiques environnementales et traduisent toujours, pour les universités, la perspective du choix forcé. En d'autres mots, dans de telles circonstances, les motifs des universités ne jouent aucun rôle pour expliquer le choix de l'innovation. Cette première mise en relation des raisons de sélection et des perspectives explicatives, nous invite à énoncer la proposition qui suit à propos de l'étape de sélection de l'innovation :

Proposition 3 : *« Si un processus d'innovation visant une nouvelle pratique de gestion est initié par des acteurs externes à l'université, alors, du point de vue des universités, la perspective explicative de choix de cette pratique est celle du choix forcé ».*

La deuxième chose importante est que lorsque le processus d'innovation est initié ou poursuivi de l'interne, les résultats indiquent que la majorité des raisons de sélection se rapportent à la catégorie des caractéristiques individuelles, avec seulement une raison de sélection pour chacune des trois autres catégories de facteurs. Comme autres particularités, on trouve que : 1) les raisons de sélection de la catégorie des caractéristiques individuelles traduisent autant la perspective du choix efficient que celle de la fantaisie, 2) l'unique raison des catégories des caractéristiques organisationnelles et environnementales, révèle dans les deux cas la perspective de la fantaisie, et 3) les raisons se rapportant aux attributs de l'innovation commandent la perspective du choix efficient. Cette seconde mise en relation des raisons de sélection et des perspectives explicatives, nous incite à adopter deux angles d'analyse et à avancer deux propositions multiples, une pour

chaque angle. En se plaçant du côté des raisons de sélection, on peut proposer que :

Proposition 4 : *« Si un processus d'innovation visant une nouvelle pratique de gestion est initié par des acteurs internes à l'université, alors les raisons de sélection de cette pratique qui relèvent : a) de la catégorie des caractéristiques individuelles, traduisent la perspective du choix efficient ou de la fantaisie; b) de la catégorie des attributs de l'innovation, traduisent la perspective du choix efficient; et c) de la catégorie des caractéristiques organisationnelles ou des caractéristiques environnementales, traduisent la perspective de la fantaisie ».*

En se situant du côté des perspectives de choix, on peut proposer que :

Proposition 5 : *« Si un processus d'innovation visant une nouvelle pratique de gestion est initié par des acteurs internes à l'université, alors : a) la perspective du choix efficient est basée sur des raisons de la catégorie des caractéristiques individuelles ou de celle des attributs de l'innovation; et b) la perspective de la fantaisie est basée sur des raisons de la catégorie des caractéristiques individuelles, organisationnelles ou environnementales ».*

Les tableaux 4.18 et 4.20 révèlent, entre autres, que le sélectionneur de la nouvelle pratique de gestion agit seul dans la plupart des cas, mais pas toujours, que ce n'est pas constamment la même personne qui assume ce rôle et que le sélectionneur peut aussi bien faire partie des cadres supérieurs, des cadres intermédiaires, du corps professoral et même du conseil d'administration. Cette variété de situations nous empêche d'avancer une proposition concernant le rôle du sélectionneur ainsi que de la personne qui l'endosse lors de l'étape de sélection de l'innovation.

5.3.3 La phase d'initiation

Les résultats des tableaux 4.21 et 4.22 montrent que lorsque le processus d'innovation est initié par des acteurs externes, l'incident déclencheur relève régulièrement de la catégorie des caractéristiques environnementales de l'université, se rapporte soit à une directive gouvernementale (par exemple le ministère de l'Éducation), soit à des pressions coercitives de conformité exercées par une instance juridique (par exemple le siège social de l'Université du Québec), et fait toujours appel à un moteur dialectique. Dans de telles circonstances, les universités entreprennent un changement parce qu'elles sont obligées de le faire. Ceci suggère l'existence d'une relation entre l'initiateur du changement et le moteur de changement :

Proposition 6 : *« Si un processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion est initié par des acteurs externes à l'université, alors du point de vue des universités, l'incident déclencheur de ce processus relève toujours de la catégorie des caractéristiques environnementales et fait toujours appel à un moteur des théories dialectiques du changement et du développement organisationnel ».*

En se basant sur les résultats des tableaux 4.21 et 4.22, on constate qu'il existe deux autres types de circonstances qui incitent les universités à initier un processus d'innovation, soit l'existence d'opportunités économiques dans leur environnement externe, soit des variations importantes dans leurs caractéristiques organisationnelles. Ces deux tableaux dévoilent en même temps que les facteurs de la catégorie des caractéristiques individuelles et ceux de la catégorie des attributs de l'innovation n'agissent pas comme incident déclencheur du processus d'innovation. Ceci conduit à penser que les incidents déclencheurs font partie uniquement des catégories des caractéristiques organisationnelles et environnementales. Les tableaux 4.21 et 4.22 indiquent

aussi que les incidents de ces deux catégories mettent alternativement en jeu l'action d'un moteur évolutionniste et d'un moteur téléologique, mais jamais celle d'un moteur des théories du cycle de vie. Ceci implique qu'il n'existe pas de relation constante et univoque entre type d'incident et type de moteur lorsque le processus d'innovation est initié par des acteurs internes à l'université. Ce double constat se traduit par la proposition suivante :

Proposition 7 : *« Si un processus d'innovation visant une nouvelle pratique de gestion est initié par des acteurs internes à l'université, alors l'incident déclencheur de ce processus relève uniquement de la catégorie des caractéristiques organisationnelles ou de la catégorie des caractéristiques environnementales et fait indistinctement appel à un moteur des théories évolutionnistes ou des théories téléologiques du changement et du développement organisationnel ».*

Le modèle de la figure 4.14 fait voir que l'étape de l'initiation du processus d'innovation est toujours suivie d'une période d'organisation et d'une période de conception. Les données des tableaux 4.18, 4.19 et 4.20 indiquent que les rôles d'organisateur et de concepteur sont toujours assumés par des gestionnaires, qu'ils soient des cadres supérieurs ou intermédiaires. Ceci nous permet d'énoncer une proposition commune à ces deux périodes comme suit :

Proposition 8 : *« Si le processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans les universités se rend jusqu'à la période d'organisation ou de conception, alors la personne jouant le rôle d'organisateur et de concepteur est toujours un gestionnaire de l'université ».*

C'est aussi au cours de ces deux périodes qu'entrent en action les autres catégories d'acteurs de

l'université et que surviennent les incidents de revers et de redémarrage, le cas échéant. Les tableaux 4.21 et 4.22 renseignent que les incidents de revers appartiennent à la catégorie des caractéristiques individuelles, des caractéristiques organisationnelles et des attributs de l'innovation, et qu'ils commandent toujours un moteur dialectique de réaction. Regroupés ensemble, ces deux constats permettent de formuler une autre proposition touchant les périodes d'organisation et de conception :

Proposition 9 : *« S'il survient des incidents de revers lors du déroulement du processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans les universités, alors ces incidents surviennent toujours durant la période d'organisation ou la période de conception, se rapportent uniquement à des facteurs des catégories des caractéristiques individuelles, organisationnelles ou attributs de l'innovation, sont le fait d'acteurs internes à l'université, et ces derniers sont toujours mus par un moteur des théories dialectiques du changement et du développement organisationnel ».*

On a aussi souligné le fait que les objectifs visés par l'innovation et son domaine d'application sont deux facteurs qui déterminent les catégories d'acteurs qui vont réagir au cours de ces deux périodes. Pour rendre compte de cette relation, on avance comme proposition :

Proposition 10 : *« Si le processus d'innovation visant les nouvelles pratiques de gestion dans les universités se rend jusqu'à la période d'organisation ou de conception, alors les objectifs visés par l'innovation et son domaine d'application sont deux facteurs qui déterminent les catégories d'acteurs à réagir au cours de ces deux périodes ».*

5.3.4 La phase d'implantation

La figure 4.14 et les tableaux 4.18 et 4.19 confirment que durant la phase d'implantation, le maître d'œuvre a pour charge d'implanter l'innovation dans le domaine retenu. Le peu de données observées au sujet de cette dernière phase du processus global d'innovation ne nous permet pas d'avancer de proposition suffisamment riche pour faire partie de la théorie ancrée.

5.3.5 Le processus global d'innovation

La dernière proposition que l'on désire formuler concerne l'ensemble du processus global d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités et illustré à la figure 4.14. Cette figure décrit un processus logiquement linéaire et séquentiel, divisé en quatre moments temporels fonctionnellement distincts mais interdépendants. Le fait d'être linéaire n'exclut pas les retours en arrière, sauf que l'on a observé qu'ils se produisent à l'intérieur d'une même phase. Le processus est aussi séquentiel en ce que les moments temporels surviennent toujours dans le même ordre et ce, d'une manière ordonnée. Les moments sont fonctionnels car chacun a sa propre fonction, distincte de celle des autres moments. Finalement, les moments sont interdépendants, en ce que les dimensions du suivant dépendent de celles du précédent. Ces caractéristiques nous permettent d'énoncer la proposition suivante touchant le processus global d'innovation :

Proposition 11 : *« Si un processus d'innovation visant une nouvelle pratique de gestion est initié dans une université, alors ce processus comptera quatre moments temporels et ces moments seront linéaires, séquentiels et fonctionnels ».*

5.3.6 Les conditions d'opération de la théorie substantive

Les conditions qui déterminent et circonscrivent l'applicabilité des 11 propositions théoriques que l'on a formulées, concernent le contexte dans lequel évolue l'université, ses caractéristiques organisationnelles et les attributs des innovations.

Premièrement, on tient que les propositions sont valables pour des universités qui font partie d'un système d'enseignement supérieur étatique, où le gouvernement est un important pourvoyeur de fonds, et qui subissent une vive concurrence de la part d'autres universités. Deuxièmement, qu'elles valent pour des universités de petite taille, comptant peu de niveaux hiérarchiques et de postes de cadres supérieurs et intermédiaires, qui vivent une situation financière déficitaire, dont les groupes de personnels sont syndiqués et dont les gestionnaires sont peu familiers avec les nouvelles pratiques de gestion. Troisièmement, que ces propositions théoriques s'appliquent à des innovations qui se caractérisent comme étant administratives, radicales, centrales, adaptables, compatibles, complexes, hautement incertaines, ayant un degré élevé de pénétration et offrant un avantage relatif.

En résumé, ce chapitre visait trois grands objectifs. Premièrement, discuter chacun des moments temporels du processus global d'innovation et présenter une série de suggestions en vue de favoriser leur déroulement. Deuxièmement, formuler des propositions théoriques qui spécifient les conséquences et les conditions qui sont reliées à chacun de ces moments temporels en vue de permettre la prévision. Finalement, spécifier les conditions générales dans lesquelles s'appliquent ces propositions théoriques.

CONCLUSION

Plusieurs nouvelles pratiques de gestion issues du monde des affaires sont présentement proposées au secteur de l'enseignement supérieur. Le constat du faible taux d'utilisation de ces pratiques dans ce secteur d'activité, jumelé aux retombées positives échues aux quelques universités adoptantes, amena à nous interroger sur le comportement d'adoption d'innovations administratives dans les universités. On a choisi de répondre à cette interrogation en situant cette étude dans le courant de recherche sur la théorie des processus. L'objectif visé par l'étude est de développer une théorie substantive basée sur la méthodologie de la théorisation ancrée, illustrée par un modèle, qui montre les différentes composantes du processus d'innovation, leurs dimensions respectives et les interrelations qui existent entre ces éléments. Pour réaliser cet objectif, on s'est doté d'un cadre conceptuel formé par les théories du changement et du développement organisationnel de Van de Ven et Poole (1995), les perspectives explicatives de choix d'innovation de Abrahamson (1991) et les catégories de facteurs et d'acteurs qui sont sensées influencer le déroulement du processus d'innovation, tel que le suggère la littérature. Au centre de ce cadre conceptuel figure un modèle théorique illustrant le processus d'innovation dans les organisations. Le but de relier entre elles ces composantes du phénomène d'innovation est d'en fournir une description plus complète.

La conclusion de cette recherche est structurée comme suit. À la section 6.1, on fait un bref rappel des principaux résultats de la recherche. Les contributions théoriques et méthodologiques de la recherche sont développées à la section 6.2. On propose, à la section 6.3, quelques avenues de recherche future, ce qui correspond à l'étape 3 de notre démarche de recherche (figure 3,1). La possibilité de transposer les résultats à d'autres contextes, est abordée dans la section 6.4. Ce

chapitre se termine par un exposé des limites inhérentes à la recherche (section 6.5).

6.1 Le sommaire des résultats

Les résultats de la recherche montrent un faible taux d'implantation par les universités des huit nouvelles pratiques de gestion retenues pour l'étude. Au nombre des initiatives universitaires, on observe l'utilisation de l'impartition dans les quatre universités, la réingénierie des processus (RP) dans trois et les indicateurs de performance (IP) dans une seule. L'Université du Québec a entrepris un exercice de réingénierie des processus pour ses constituantes, sauf qu'une seule université a cru bon donner suite à cette entreprise. De même, l'exigence du ministère de l'Éducation de compléter un rapport de performance fondé sur des indicateurs, n'a incité les universités qu'à en utiliser un nombre fort restreint. Le faible rythme d'introduction des nouvelles pratiques de gestion constaté dans les établissements de l'étude confirme les affirmations de Getz *et al.* (1997) à l'effet que dans le milieu de l'enseignement supérieur, les affaires administratives sont gérées avec moins d'empressement et de façon moins prioritaire que les affaires académiques. Le faible taux d'utilisation et la vision de plusieurs gestionnaires que ces pratiques ne sont que des modes ne permettent pas non plus de conclure qu'ils sont imprégnés des schèmes de pensée et des modes de gestion chères au Nouveau Management Public (NMP).

L'analyse des données a confirmé l'existence d'incidents précurseurs, déclencheurs et de revers, en plus de permettre la découverte d'incidents de renforcement, de continuité et de redémarrage. Les incidents déclencheurs du changement, de continuité et de redémarrage du processus, font entrer en jeu l'action de moteurs des théories évolutionnistes, dialectiques et téléologiques du changement, alors que les incidents de revers ne font appel qu'à un moteur dialectique. Pour

reprendre l'explication de Small (1994), la présence de moteurs téléologiques témoigne que les universités veulent innover en réplique à une situation et a, en ce sens, une perspective volontariste, alors que la présence de moteurs des théories évolutionnistes implique que les universités doivent innover en réaction à la situation, dénotant ainsi une perspective déterministe d'adaptation. Finalement, il est sans doute normal d'observer l'action de moteurs dialectiques dans un système d'enseignement public largement financé par le gouvernement et, comme c'est le cas des universités de l'étude, lorsqu'elles font partie d'un réseau étatique.

La recherche indique que le ministère de l'Éducation du Québec (pouvoirs publics) et l'Université du Québec (organismes externes) sont les seuls acteurs externes à détenir le pouvoir légal d'initier un processus d'innovation et de choisir une nouvelle pratique de gestion. Les ordres professionnels, les firmes de consultants et les organismes consultatifs n'ont, tout au plus, qu'un pouvoir de recommandation, alors que les actions des grandes universités et des étudiants, servent plus à préparer le terrain pour le changement éventuel qu'à le provoquer. Parmi les acteurs internes, les résultats démontrent que les membres du conseil d'administration, les cadres supérieurs, les cadres intermédiaires, les syndicats des divers corps d'emploi et des professeurs individuels sont actifs tout au long du processus d'innovation et qu'ils peuvent assumer, tour à tour, différents rôles.

S'agissant des raisons pour lesquelles les gestionnaires sélectionnent une nouvelle pratique de gestion, les résultats nous amènent à conclure que leur sélection est basée sur des raisons reliées à deux perspectives : le choix efficient et la fantaisie. Dans les cas où ils sont contraints d'adopter une pratique précise, leur choix repose nécessairement sur la perspective du choix efficient. L'absence de la perspective de la mode implique que les universités n'imitent pas les

choix de pratiques de gestion d'organisations situées à l'extérieur de leur groupe d'appartenance. On constate aussi qu'elles sélectionnent et rejettent ces pratiques principalement en vertu de facteurs de la catégorie des caractéristiques individuelles.

La recherche a permis d'identifier nombre de facteurs spécifiques qui affectent le déroulement du processus d'innovation, de faire un inventaire des facteurs généraux qui agissent comme modérateur et de dire à quels moments du processus ils exercent leur influence. Elle a mis en évidence l'influence qu'exercent les objectifs visés par l'innovation et son domaine d'application sur les catégories d'acteurs qui vont réagir à son introduction et l'attitude qu'ils vont adopter ce faisant.

En dernier lieu, l'analyse des données a dévoilé l'existence de deux modèles génériques du processus d'innovation et a permis de les regrouper en un modèle global. Le modèle global est divisé en quatre moments temporels qui ont la particularité de survenir de manière linéaire et séquentielle, et d'être fonctionnellement distincts.

6.2 La contribution de la recherche

La contribution de notre recherche se situe à trois niveaux : théorique, méthodologique et pratique.

6.2.1 La contribution théorique

Notre premier apport théorique consiste à avoir représenté la théorie substantive par deux modèles génériques illustrant les moments temporels du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités et de les avoir, par la suite, regroupés en un modèle

global. Les deux modèles génériques traduisent les situations où le processus d'innovation est respectivement initié par des acteurs internes et externes à l'université. Le modèle global, sans prétendre être un méta-modèle, vise à extraire l'essence de ces deux possibilités. De plus, la théorie substantive comporte onze propositions théoriques et précise les conditions sous lesquelles ces propositions sont valables.

En second lieu, le fait d'avoir retenu des acteurs internes et externes à l'université a permis de mettre en évidence la variabilité qui existe entre ces acteurs en matière de pouvoir d'initiation d'un processus d'innovation, de sélection d'une innovation et de capacité à mener le processus à terme. Cela a aussi facilité l'identification des acteurs actifs et inactifs de chaque catégorie, les rôles qu'ils peuvent assumer et à quels moments du processus s'exercent ces rôles. L'exercice de ces divers rôles précise donc la pensée actuelle exprimée par Astley et Sachdeva (1984) qui admet l'existence de multiples bases de pouvoir dans les organisations. La découverte, d'une part, que dans le milieu universitaire, le gouvernement puisse émettre des directives et qu'une instance statutaire comme l'Université du Québec puisse exercer des pressions coercitives en faveur de l'introduction d'innovations administratives et, d'autre part, que les organismes consultatifs, subventionnaires et professionnels n'ont pas cette faculté, contribue à l'identification des acteurs pertinents dans la construction d'une théorie sur le processus d'innovation administrative dans ce milieu.

Troisièmement, parmi les études en milieu universitaire qui portent sur les gestionnaires, on s'est rarement intéressé aux incidents qui les conduisent à initier un processus d'innovation et aux raisons sur lesquelles reposent leurs choix d'innovations. Nous comblons un manque sur ces deux aspects, en identifiant les inquiétudes qui les font agir ou réagir et les motifs à la base de

leurs choix d'innovations.

La littérature sur l'adoption d'innovations est essentiellement dominée par les perspectives du choix efficient (Abrahamson, 1991) et de l'imitation (Di Maggio et Powell, 1983). Notre étude confirme la prédominance de ces deux perspectives dans le milieu de l'enseignement supérieur, révèle que celle du choix forcé ne peut être ignorée et que celle de la mode est absente. Ces découvertes sont importantes à l'aspect de la théorie sur le processus d'innovation qui vise à expliquer les raisons pour lesquelles les gestionnaires universitaires adoptent ou rejettent une innovation administrative.

Van de Ven et Poole (1995) suggèrent qu'il puisse exister un lien entre les théories du changement organisationnel et les perspectives de choix. Nous contribuons doublement à cette suggestion. D'une part, en confirmant qu'il existe effectivement un lien entre les théories dialectiques et la perspective du choix forcé, et, d'autre part, en constatant l'absence de lien entre les théories téléologiques et la perspective du choix efficient, les théories évolutionnistes et la perspective de la fantaisie. Cette cinquième contribution est importante pour l'établissement de liens probables entre moteur de changement et perspective de choix dans une théorie du processus d'innovation administrative en enseignement supérieur.

La littérature montre que l'innovation, pris dans les trois sens du terme, soit sujette à subir des influences de diverses catégories de facteurs et souligne l'importance de reconnaître qu'ils ne sont pas tous de force égale ni n'agissent tous dans le même sens (Damanpour, 1991; Hussein, 1981; Kimberly et Evanisko, 1981; Rogers, 1995; Tornatsky et Fleischer, 1990). En plus de corroborer ce que la littérature a déjà avancé au sujet du rôle des facteurs dans l'innovation, nous

contribuons à la construction d'une théorie du processus d'innovation administrative plus circonscrite à l'enseignement supérieur en : 1) identifiant quels facteurs spécifiques et généraux sont pertinents dans ce milieu, 2) précisant à quelles catégories ils appartiennent, 3) disant à quels moments temporels du processus ils agissent et quels rôles ils assument à ce moment-là, et 4) découvrant l'action de deux facteurs additionnels que sont le domaine d'application et les objectifs visés par l'innovation. En plus, la prise en compte de plusieurs catégories de facteurs a permis de confirmer l'existence de trois types d'incidents (précurseur, déclencheur et de revers) et de découvrir l'occurrence de trois autres types (continuité, redémarrage et renforcement). Globalement, ces éléments sont pertinents aux aspects de la théorie du processus d'innovation qui porte sur l'influence des facteurs.

6.2.2 La contribution méthodologique

Au niveau méthodologique, notre première contribution est de montrer qu'il est possible et même préférable d'examiner les moteurs de changement et les perspectives de choix à partir de plusieurs grilles d'analyse. La découverte de l'action de trois théories du changement et de trois perspectives explicatives confirme le bien-fondé d'une approche multiperspectives à l'étude du processus d'innovation. S'être limité, par exemple, à la perspective d'un choix imitatif n'aurait pas révélé l'existence de la perspective du choix efficient et de celle du choix forcé. De plus, cette approche multiperspectives a révélé deux cas où un processus d'innovation fut initié sous l'action d'un moteur dialectique et redémarré ou poursuivi par la suite sous l'impulsion d'un moteur téléologique. L'usage d'une seule théorie du changement n'aurait peut-être pas capté l'action consécutive de ces deux moteurs à deux moments différents.

La deuxième contribution méthodologique est que l'approche qualitative utilisée dans la recherche a permis de rejeter plusieurs utilisations présumées de plusieurs nouvelles pratiques de gestion. Cette découverte renforce l'importance d'utiliser une approche qualitative de pair avec une approche quantitative lorsque le processus d'innovation est l'objet d'étude.

6.2.3 La contribution pratique

Les nombreuses recommandations formulées lors de la discussion des résultats visant chacun des moments temporels du processus d'innovation, représentent sans contredit notre principale contribution pratique, en ce qu'elles suggèrent des moyens pour mener à terme ces moments.

Dans le cadre de la cueillette des données, on a rencontré plusieurs gestionnaires universitaires. En les amenant à s'exprimer sur le phénomène d'introduction de nouvelles pratiques de gestion, on pense que ce fut pour eux une occasion de prendre conscience des genres de circonstances qui les mènent présentement et les mèneraient éventuellement à entreprendre un changement de cette nature, de s'interroger sur la valeur ou l'importance relative de ces circonstances et pourquoi ils sont moins ou pas affectés par d'autres genres de circonstances. De même, le fait qu'un chercheur indépendant s'intéresse aux raisons d'adoption et de rejet de nouvelles pratiques de gestion peut les amener à se questionner davantage sur la pertinence de ces raisons. Pour les gestionnaires moins familiers avec ces pratiques, on espère que ce fut pour eux une occasion de prendre conscience de leur existence et de peut-être examiner plus sérieusement la possibilité de les introduire.

Finalement, les modèles que nous avons élaborés peuvent susciter des recherches futures. En effet, on a identifié, dans un contexte bien précis, des moments dans le déroulement du processus

d'innovation et des dimensions caractéristiques de ces moments. Dans le cadre de recherches futures, d'autres chercheurs peuvent confirmer ou infirmer leur existence dans des contextes similaires ou différents.

De par nos apports théoriques, méthodologiques et pratiques, nous croyons avoir ainsi contribué au développement d'un savoir cumulatif sur le processus d'innovation administrative en milieu universitaire.

6.3 Les avenues de recherche

Nos deux modèles génériques, ainsi que le modèle global, furent élaborés suite à l'analyse de données générées par des entrevues, à partir d'un guide d'entretien, avec des acteurs du milieu de l'enseignement supérieur choisis par échantillonnage théorique. Tout au long des entrevues, on a tenté de respecter au maximum la perspective des répondants en leur demandant d'exprimer leur propre point de vue sur les composantes du processus d'innovation et de décrire le contexte dans lequel s'inscrivait l'introduction ou la non-introduction des nouvelles pratiques de gestion, sans chercher de quelque manière que ce soit à contrôler ce contexte. Les trois modèles développés, avec leurs composantes respectives, pourraient être testés par des études de cas simples où chaque cas concernerait l'étude d'une pratique de gestion dans un établissement particulier, assurant ainsi l'uniformité au niveau de la pratique et du contexte pour tous les participants. On peut aussi adopter l'approche multi-cas où les combinaisons suivantes sont envisageables : 1) une pratique de gestion étudiée dans plusieurs établissements, 2) plusieurs pratiques dans un seul établissement, et 3) plusieurs pratiques dans plusieurs établissements. L'approche multi-cas permettrait de mieux faire ressortir l'impact possible de variabilités relatives aux pratiques de gestion et aux éléments contextuels. Pour ces deux types d'études de cas, on peut prévoir des

recherches semblables à la nôtre, qui font intervenir des acteurs internes et externes aux universités à un moment précis dans le temps pour déterminer la pertinence des découvertes de la présente recherche. On peut aussi conduire des études longitudinales qui favorisent une observation plus soutenue de l'évolution du processus d'innovation et de ses composantes. Ces deux types d'études de cas s'insèrent parfaitement dans le courant de recherche sur la théorie des processus.

Nous avons choisi de situer cette recherche dans le paradigme qualitatif car notre visée ultime était la construction d'une théorie substantive. Par contre, les composantes de nos trois modèles, ainsi que les dimensions respectives de ces composantes, se prêtent bien au paradigme de recherche quantitatif dont la visée est la généralisation statistique. À cette fin, il faudrait d'abord développer des mesures opérationnelles des catégories analytiques de facteurs, d'acteurs, de moteurs de changement et de perspectives de choix, et de leurs propriétés respectives. Par après, il serait possible de tester ces éléments auprès de gestionnaires d'universités du même système éducatif que celles de l'étude et d'universités d'autres systèmes éducatifs, au moyen d'un questionnaire expédié par la poste ou administré lors d'entrevues structurées. Le questionnaire pourrait être conçu pour identifier et mesurer l'importance relative des divers incidents internes et externes qui agissent comme facteurs précurseurs, déclencheurs, de revers, de renforcement, de redémarrage et de continuité, identifier et mesurer le rôle relatif joué par les différentes catégories d'acteurs internes et externes dans les moments temporels de ce processus, et identifier et mesurer l'importance relative des raisons sur lesquelles s'appuient ces initiateurs pour choisir d'introduire des nouvelles pratiques de gestion particulières. Administré dans différents contextes, ce questionnaire permettrait d'identifier, par exemple, des incidents déclencheurs, des initiateurs du changement et des raisons de choix qui soient suffisamment

généraux pour s'appliquer dans plus d'un contexte ou particuliers à certains contextes donnés, en plus de déterminer leur poids relatif. En fait, les propositions théoriques formulées pour traduire la théorie substantive pourraient être testées dans le cadre de telles études.

Les conditions d'opération de la théorie ancrée délimitent et limitent en même temps les modalités d'application de nos trois modèles. Chacune de ces conditions peut en elle-même être objet d'étude dans le milieu de l'enseignement supérieur. Par exemple, on s'est peu intéressé dans la littérature sur les résultats qu'obtiennent les universités qui ont déjà adopté de telles pratiques. En conduisant des études de cas ou empiriques, les gestionnaires universitaires pourraient trouver des preuves tangibles de retombées positives des nouvelles pratiques de gestion, telle que le démontre l'étude de Zéghal et Bouchekoua (2000) menée auprès d'entreprises à but lucratif. Des preuves semblables pourraient diminuer d'autant une barrière à leur introduction. Deuxièmement, on a vu que les nouvelles pratiques de gestion sont globalement peu et inégalement utilisées dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans le cadre du courant de recherche sur la diffusion d'innovations (DI), il serait intéressant d'estimer le taux actuel d'adoption de ces pratiques parmi les universités, d'en modéliser le processus de dissémination et de comparer les résultats avec ceux du secteur privé. De même, il serait intéressant d'étudier de plus près les premières universités adoptantes pour voir si elles possèdent des caractéristiques différentes des autres universités. Ce dernier type de recherche contribuerait au courant de recherche sur le degré d'innovation des universités (IO). Finalement, nous avons qualifié les nouvelles pratiques de gestion d'innovations administratives en leur concédant, à partir de notre bon jugement, une dizaine d'attributs et en les situant sur ces mêmes attributs, toujours d'après notre jugement. Comme les processus d'innovation étudiés portent sur les nouvelles pratiques de gestion et que les attributs des innovations sont une des catégories de

facteurs qui affectent leur introduction, il importe de déterminer quels sont les attributs réels et non supposés des nouvelles pratiques de gestion. Cette avenue de recherche favoriserait aussi la transposition de nos trois modèles à d'autres innovations administratives semblables.

En somme, les modèles que nous avons développé peuvent être utilisés par les chercheurs à la fois comme base pour la recherche future sur le phénomène d'innovation et comme aide au développement de théories du changement organisationnel en général.

6.4 La transposition à d'autres contextes

Il va sans dire que les deux modèles génériques et le modèle global que nous avons construits traduisent la situation particulière d'universités qui vivent dans un environnement social, économique, juridique et administratif particulier. Nous estimons tout de même que ces modèles types peuvent être transposés dans d'autres contextes universitaires et dans d'autres milieux.

Pour la transposition dans d'autres universités, nous avons fourni suffisamment d'indications contextuelles à propos des acteurs internes et externes, des universités et de leur environnement pour permettre à toute personne intéressée par les résultats de cette recherche de décider s'ils sont transposables dans son établissement particulier ou dans un système universitaire similaire.

Nos modèles peuvent aussi intéresser un secteur qui présente des caractéristiques semblables à celui de l'enseignement supérieur, soit le secteur médical. Les hôpitaux, à titre d'institutions publiques, évoluent dans un environnement social, économique, juridique et administratif fort comparable à celui des universités. En effet, ils sont largement financés par le gouvernement, vivent à l'heure actuelle des problèmes financiers importants, sont habituellement gérés par des

médecins souvent issus du même hôpital et peu formés en gestion, sont redevables de leur performance envers les pouvoirs publics et subissent d'énormes pressions de la part du public à ce chapitre, sont sujets à des conflits périodiques avec leurs groupes de personnels syndiqués et risquent de vivre une concurrence accrue de la part d'hôpitaux du secteur privé.

Pour ces deux groupes d'organisations à but non lucratif, le fait de connaître les composantes du processus d'innovation et leurs dimensions respectives, pourrait leur permettre d'agir sur ces éléments pour favoriser l'adoption de ces pratiques, si telle est leur volonté. Il va sans dire que nous considérons au départ que ces pratiques sont bonnes pour tous les types d'organisations et transposables dans leur milieu respectif.

6.5 Les limites de la recherche

Comme toute recherche, celle-ci comporte certaines limites. La première a trait au biais possible relatif à la méthode de génération des données. Tel que l'indique Creswell (1998), l'entrevue ne donne pas un accès total à la pensée de l'individu, mais bien à ce qu'il désire révéler au cours de l'entrevue. À titre d'exemple, un répondant peut hésiter à dévoiler certains aspects plus noirs de son université, lorsqu'il s'agit des barrières à l'introduction des pratiques de gestion ou enjoliver la situation, lorsqu'il s'agit du nombre de pratiques utilisées ou encore gonfler un peu son niveau de connaissance personnel de ces pratiques. Afin d'encourager les répondants à livrer leur propre vision des choses, nous les avons rassuré, dès le premier contact téléphonique au moment de solliciter leur participation, de la confidentialité des entrevues, de l'anonymat qui sera respecté dans la publication des résultats, de l'indépendance du chercheur et du fait que cette recherche était conduite comme exigence partielle à l'obtention de notre doctorat. Toutes ces assurances furent répétées verbalement au tout début de l'entrevue et sont consignées par écrit

dans le Formulaire de consentement. Ceci nous porte à croire que les répondants ont répondu honnêtement et au meilleur de leur connaissance aux questions du guide d'entrevue.

Une deuxième limite tient au fait que notre devis de recherche n'offre pas toutes les possibilités de triangulation. Denzin (1978) suggère qu'il existe quatre méthodes de triangulation, soient l'usage de différentes sources, méthodes, chercheurs et théories. Dans notre cas, l'usage de sources multiples s'est traduit de deux manières : poser les mêmes questions à tous les gestionnaires et utiliser d'autres sources d'informations pour corroborer leurs dires. Ces sources additionnelles consistaient aux membres du groupe de corroboration et en quelques documents officiels émis par les établissements, tels leur Contrat de performance, leur Rapport financier annuel ou leur Plan de développement, le cas échéant. Nous avons donc tenté de tirer le maximum de ces sources complémentaires, ainsi que nous l'avons fait ressortir lors de la présentation de nos résultats au chapitre précédent. Grâce à ces mesures, la majorité des données tirées des entrevues ont pu être supportées et complétées par ces deux autres sources. Il importe de mentionner, en dernier lieu, que certains des gestionnaires directement impliqués dans les processus d'innovation à s'être déroulés dans les universités avaient déjà quitté leur poste au moment des entrevues. En conséquence, il nous fut impossible de les interviewer pour corroborer certaines des actions que les répondants leur imputaient.

L'usage de différentes méthodes pour fin de triangulation consiste à confirmer une interprétation par un autre processus de mesure comme l'envoi d'un questionnaire écrit par exemple. Quoique cette façon de procéder réduise grandement l'incertitude de l'interprétation, les faiblesses de l'entrevue étant comblées par une autre méthode, nous avons rejeté cette dernière possibilité pour des raisons ontologiques et épistémologiques. Tel que nous l'avons expliqué antérieurement,

notre objectif n'est pas de développer un modèle formel en vue de la généralisation, mais bien un modèle substantif qui s'applique pour une aire donnée d'investigation. En adoptant le paradigme qualitatif, on a fait le choix d'aller plus en profondeur avec moins de répondants, mais en les choisissant de manière à maximiser les ressemblances et les différences. La triangulation des chercheurs, qui veut que plusieurs chercheurs soient utilisés comme membres d'une équipe, est difficilement envisageable dans le cadre d'une thèse de doctorat. Tout en reconnaissant l'apport sous forme de judicieux conseils des membres de notre comité de thèse, sa conduite demeure notre entière responsabilité. Finalement, l'usage de plusieurs théories pour fin de triangulation consiste à examiner un problème sous différentes perspectives théoriques. On a signalé que les théories du changement et du développement organisationnel examinent le phénomène de l'innovation sous l'angle de ses causes et de son évolution, alors que les perspectives explicatives l'examinent sous l'angle de ses raisons de choix d'innovations. Les moteurs et raisons suggérés par ces théories ont été considérés dans le développement des modèles issus de la littérature et de ceux issus des entrevues. En adoptant ainsi différentes perspectives théoriques, nous avons pu étayer davantage notre analyse, ce qui augmente la crédibilité des résultats de la recherche.

Malgré le soin que l'on a pris à spécifier les attributs des innovations de l'étude, ces innovations sont toutes du même type, soit administratif. Rien ne nous permet de dire que nos résultats sont valables pour d'autres types d'innovations ou d'autres innovations administratives qui n'auraient pas les mêmes attributs.

Le facteur temps a pu jouer un rôle dans l'identification des initiateurs, incidents de changement et raisons de choix, car les pratiques dont il est question dans l'étude ont toutes été considérées

au cours d'un horizon s'étendant sur une période d'environ cinq ans avant la conduite des entrevues.

En somme, dans le cadre de cette recherche, nous avons posé la question générale : *« Comment se déroule le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ?»*. Cette question générale fut scindée en cinq questions spécifiques : *« Quelles nouvelles pratiques de gestion sont ou furent implantées dans les universités ? Quels acteurs du milieu de l'enseignement supérieur agissent sur le processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? Quels changements dans les conditions d'opération de leur université incitent les initiateurs à déclencher un processus d'innovation lié à une nouvelle pratique de gestion ? Quels motifs invoquent les décideurs pour justifier leur choix d'une nouvelle pratique de gestion ? Quels facteurs affectent le déroulement du processus d'innovation lié aux nouvelles pratiques de gestion dans les universités ? »*. Ces questions s'inscrivent dans notre objectif de construire un modèle de relations illustrant le processus d'innovation dans le milieu de l'enseignement supérieur en mettant à contribution les théories du changement et du développement organisationnel de Van de Ven et Poole (1995) et les perspectives explicatives de Abrahamson (1991), en plus de différentes catégories de facteurs et d'acteurs. Nous avons situé notre recherche dans le paradigme qualitatif et opté pour l'entrevue structurée comme méthode de génération des données auprès de répondants choisis par échantillonnage théorique. Dans la conduite de la recherche, nous avons appliqué diverses mesures pour assurer la crédibilité, la transposition, la fiabilité et la confirmation des résultats que nous avons obtenus. Les deux modèles génériques issus des données apparaissent aux figures 4.12 et 4.13, et le modèle global à la figure 4.14. Nous fournissons nombre de tableaux complémentaires se rapportant aux composantes du processus d'innovation.

BIBLIOGRAPHIE

Abrahamson, E. 1991. « Managerial fads and fashions: The diffusion and rejection of innovations ». *Academy of Management Review*, 16 (3) : 586 - 612.

Abrahamson, E. 1996. « Management fashion ». *Academy of Management Review*, 21 (1) : 254 - 285.

Abrahamson, E., et L. Rosenkopf. 1993. « Institutional and competitive bandwagons: Using mathematical modeling as a tool to explore innovation diffusion ». *Academy of Management Review*, 18 (3) : 487 - 517.

Acherman, H. A. 1990. « Quality assessment by peer review: A new era for university cooperation ». *Higher Education Management*, 2 : 179 - 192.

Acton, D. D., et W. D. J. Cotton. 1997. « Activity-based costing in a university setting ». *Journal of Cost Management*, 11 (2) : 32 - 38.

Adjaoud, F. 1997. « La comptabilité par activités : Un outil à découvrir ». *Optimum*, 27 (3) : 46 - 51.

Aiken, M., S. B. Bacharach, et J. L. French. 1980. « Organizational structure, work process, and proposal making in administrative bureaucracies ». *Academy of Management Journal*, 23 (4) : 631 - 652.

Aiken, M. S., et J. Hage. 1971. « The organic organization and innovation ». *Sociology*, 5 : 63 – 82.

Alexander, F. K. 2000. « The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education ». *The Journal of Higher Education*, 71 (4) : 411 - 431.

Amaratunga, D., et D. Baldry. 2000. « Assessment of facilities management performance in higher education properties ». *Facilities*, 18 (7/8) : 293 - 301.

Anderson, L. M., et J. R. Papinchak. 2001. « Re-engineering of enrolment services at Carnegie Mellon ». *College and University Journal*, 76 (3) : 3 - 9.

Anderson, S. W., et S. M. Young. 1999. « The impact of contextual and process factors on the evaluation of activity-based costing ». *Accounting, Organizations & Society*, 24 : 525 – 559.

Angle, H. A. 1989. « Psychology and organizational innovation ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. A. Angle, et M. S. Poole : 135 - 170. New York (NY) : Ballinger/Harper and Row.

Angle, H. L., et A. H. Van de Ven. 1989. « Managing the innovation journey ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. A. Angle, et M. S. Poole : 663 - 697. New York (NY) : Ballinger/Harper and Row.

Argyris, C., et R. S. Kaplan. 1994. « Implementing new knowledge: The case of activity-based costing ». *Accounting Horizons*, 8 (3) : 83 - 105.

Astley, W. G., et A. H. Van de Ven. 1983. « Central perspectives and debates in organization theory ». *Administrative Science Quarterly*, 28 (2) : 245 - 273.

Astley, W. G., et P. S. Sachdeva. 1984. « Structural sources of intraorganizational power: A theoretical synthesis ». *Academy of Management Review*, 9 (1) : 104 - 113.

Atkinson, A. A., R. D. Banker, R. S. Kaplan, S. M. Young, M. Gosselin, et C. Roy. 1999. *Comptabilité de management : Pour une gestion stratégique des coûts*. Montréal (Qc.) : Chenelière/McGraw-Hill.

Avlonitis, G. J., A. Kouremenos, et N. Tzokas. 1994. « Assessing the innovativeness of organizations and its antecedents: Project Innovstrat ». *European Journal of Marketing*, 28 (11) : 5 - 28.

Baker, D. D., et J. B. Cullen. 1993. « Administrative reorganization and configurational context: The contingent effects of age, size and change in size ». *Academy of Management Journal*, 36 (6) : 1251 - 1277.

Baldridge, J. V., et R. A. Burnham. 1975. « Organizational innovation: Individual, organisation and environmental impacts ». *Administrative Science Quarterly*, 20 (2) : 165 - 176.

Bantel, K., et S. Jackson. 1989. « Top management and innovations in banking : Does the composition of the top team make a difference ». *Strategic Management Journal*, 10, Édition spéciale, Été : 107 – 124.

Barnetson, R. J. 1999. « A review of Alberta's performance-based funding mechanism ». *Quality in Higher Education*, 5 (1) : 37 - 50.

Bartem, R., et S. Manning. 2001. « Outsourcing in higher education ». *Change*, 33 (1) : 43 - 47.

Beyer, J. M., et H. M. Trice. 1978. *Implementing change*. New York (NY) : Free Press.

Bigoness, W. J., et W. D. Perreault. 1981. « A conceptual paradigm and approach for the study of innovations ». *Academy of Management Journal*, 24 (1) : 68 - 82.

Birnbaum, R. 1988. *How college works*. San Francisco (CA) : Jossey Bass.

Birnbaum, R. 2000. « The life cycle of management fads ». *The Journal of Higher Education*, 71 (1) : 1 - 16.

Bjørnenak, T. 1997. « Diffusion and accounting: The case of ABC in Norway ». *Management Accounting Research*, 8 : 3 - 17.

Boisvert, H. 1991. *Le contrôle de gestion : Vers une pratique renouvelée.* Ville St-Laurent (Qc.) : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Boisvert, H. 1997. *L'Université à réinventer.* Ville St-Laurent (Qc.) : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Bourgeois, L. J. 1984. « Strategic management and determinism ». *Academy of Management Review*, 9 (4) : 586 – 596.

Brigham, S. E. 1993. « TQM : Lessons we can learn from industry ». *Change*, 25 (3) : 42 - 48.

Brown, L. A. 1981. *Innovation diffusion: A new perspective.* New York (NY) : Methuen.

Bucko, R. L. 1994. « Conditions for change ». *International Journal of Educational Management*, 8 (5) : 4 - 6.

Burgelman, R. 1991. « Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research ». *Organization Science*, 2 (3) : 239 – 262.

Burke, J. C., et S. Modarresi. 2000. « To keep or not to keep performance funding ». *The Journal of Higher Education*, 71 (4) : 432 - 453.

Burkhalter, B. B. 1996. « How can institutions of higher education achieve quality within the new economy? ». *Total Quality Management*, 7 : 153 - 160.

Cameron, D. M. 1991. *More than an academic question: Universities, government, and public policy in Canada.* Halifax (N.É.) : The Institute for Research on Public Policy

Carroll, G. R., J. Delacroix, et J. Goodstein. 1988. « The political environments of organisations: An ecological view ». In *Research in organizational behaviour*, sous la dir. de B. M. Staw, et L. L. Cummings, vol. 10 : 359 - 392. Greenwich (CT) : JAI Press.

Cave, M., S. Hanney, et M. Kogan. 1991. *The use of performance indicators in higher education* (2e éd.). Londres (R.-U.) : Jessica Kingsley Publishers.

Chabotar, K. J., et J. P. Honan. 1990. « Coping with retrenchment: Strategies & tactics ». *Change*, 22 (6) : 28 - 34.

Chaplin, C. 1996. « Reengineering in health care: Chain hand-offs and the four phase work cycle ». *Quality Progress*, 29 (10) : 105 - 109.

Chesley, J. A., et M. S. Wenger. 1999. « Transforming the organization: Using models to foster a strategic conversation ». *California Management Review*, 41 (3) : 54 - 73.

Child, J. 1973. « Predicting and understanding organizational structure ». *Administrative Science Quarterly*, 18 (2) : 168 – 185.

Clayton, M. 1995. « Encouraging the *kaizen* approach to quality in a university ». *Total Quality Management*, 6 : 593 - 601.

Coate, L. E. 1990. « TQM at Oregon State University ». *Journal for Quality and Participation*, Déc. : 90 - 101.

Coate, L. E. 1991. « Implementing total quality management in a university setting ». *Total Quality Management in Higher Education*, 71 : 27 - 38.

Cohen, W. M., et D. A. Levinthal. 1990. « Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation ». *Administrative Science Quarterly*, 35 (1) : 128 - 152.

Comisky, E. E., et R. E. V. Groves. 1972. « The adoption and diffusion of an accounting innovation ». *Accounting and Business Research* (Hiver) : 66-77.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2001. *Le dépliant de la CREPUQ*, [En ligne]. http://www.crepuq.qc.ca/Depliant.html.

Conseil ontarien des affaires universitaires (COAU). Juillet 1994a. *University funding mechanisms: An international comparison.* Document technique, Toronto (On.).

Conseil ontarien des affaires universitaires (COAU). Août 1994b. *An analysis of the costs of teaching, research and community service.* Document technique, Toronto (On.).

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Avril 1996. *Le financement des universités.* Avis à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy (Qc.).

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2001. *Le mandat*, [En ligne]. http://www.cse.gouv.qc.ca/f/org/org.htm

Crespo, M. 1999. « Tendances récentes des politiques publiques aux États-Unis et au Canada (hors Québec) à l'égard de l'enseignement supérieur ». In *L'État québécois et les universités - Acteurs et enjeux*, sous la dir. De P. Beaulieu, et D. Bertrand : 101 - 143. Sainte-Foy (Qc.) : Presses de l'Université du Québec.

Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design.* Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, Inc.

Cropper, P., et R. Cook. 2000. « Activity-based costing in universities - five years on ». *Public Money & Management,* 20 (2) : 61 - 68.

Cropper, P., et C. Drury. 1996. « Management accounting practices in universities ». *Management Accounting* (UK), février : 28 - 30.

Cutt, J., L. Trotter, et C. E. Lee. 1993. « Performance measurement and accountability in Canadian universities: Making a start in the area of teaching ». *Financial Accountability & Management*, 9 (4) : 255 - 266.

Daft, R. L. 1978. « A dual-core model of organizational innovation ». *Academy of Management Journal*, 21 (2) : 193 - 210.

Daft, R., et R. Lengel. 1984. « Organizational information requirements, media richness, and structural design ». *Management Science*, 32 (5) : 554 – 571.

Damanpour, F. 1991. « Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and of organizational lag ». *Academy of Management Journal*, 34 (3) : 555 - 590.

Damanpour, F., et W. M. Evan. 1984. « Organizational innovation and performance: The problem of organizational lag ». *Administrative Science Quarterly*, 29 (3) : 392 - 409.

Damanpour, F., et S. Gopalakrishan. 2001. « The dynamics of the adoption of product and process innovations in organizations ». *Journal of Management Studies*, 38 (1) : 45 - 65.

Davis, G. 1991. « Agents without principles? The spread of the poison pill through the intercorporate network ». *Administrative Science Quarterly*, 36 (4) : 605 - 633.

Denzin, N. K., et Y. S. Lincoln. 2000. « The discipline and practice of qualitative research ». In *Handbook of qualitative research*, sous la dir. de N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln : 1 - 28. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, Inc.

Deslauriers, J. P. 1991. *Recherche qualitative : Guide pratique.* Montréal (Qc.) : Chenelière/McGraw-Hill.

Di Maggio, P. J. 1987. « Interest and agency in institutional theory ». In *Institutional patterns and organisations: Culture and environment*, sous la dir. de L. G. Zucker : 3 - 22. Boston (MA) : Pitman.

Di Maggio, P. J., et W. W. Powell. 1983. « The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields ». *American Sociological Review*, 48 : 147 - 160.

Downs, G. W., et L. B. Mohr. 1976. « Toward a theory of innovation ». *Administrative Science Quarterly*, 21 (4) : 700 – 714.

Duncan, R. B. 1972. « Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainties ». *Administrative Science Quarterly*, 17 (3) : 313.

Dunk, A. S. 1989. « Management accounting lag ». *Abacus*, 25 (2) : 149 - 155.

Dyer Jr., W. C., et R. A. Page Jr. 1988. « The politics of innovation ». *Knowledge in Society: An International Journal of Knowledge Transfer*, 1 : 23 - 41.

Eckel, P. B., et M. Green. 1998. *On change: En route to transformation.* Occasional Paper, No. 1, Washington (DC) : American Council on Education.

Ellingson, D. A., et J. R. Wambsganss. 2001. « Modifying the approach to planning and evaluation in governmental entities: A "Balanced scorecard" approach ». *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*, 13 (1) : 109 - 120.

Endut, W. J. W., M. Abdullah, et N. Husain. 2000. « Benchmarking institutions of higher education ». *Total Quality Management*, 11 (4/5 & 6) : 796 – 799.

Entin, D. H. 1993. « Boston: Less than meets the eye ». *Change*, 25 (3) : 28 - 31.

Epper, R. M. 1999. « Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience ». *Change*, 31 (6) : 24 - 31.

Ettlie, J. E. 1980. « Adequacy of stage models for decisions on adoption of innovation ». *Psychological Reports*, 46 : 991 - 995.

Evan, W. M. 1966. « Organizational lag ». *Human Organizations*, 25 (1) : 51 - 53.

Eveland, J. D. 1979. « Issues in using the concept of 'Adoption of innovation' ». Document présenté à la American Society for Public Administration, Baltimore.

Ewell, P. T. 1993. « Total quality & academic practice - The idea we've been waiting for ? ». *Change*, 25 (3) : 49 - 55.

Ezzamel, M., et M. Bourn. 1990. « The roles of accounting information systems in an organization experiencing financial crisis ». *Accounting, Organizations and Society*, 15 (5) : 399 - 424.

Finkelstein, S. 1992. « Power in top management teams: Dimensions, measurement, and validation ». *Academy of Management Journal*, 35 (3) : 505 – 538.

Fombrun, C., et M. Shanley. 1990. « What's in a name? Reputation building and corporate strategy ». *Academy of Management Journal*, 33 (2) : 233 - 258.

Galaskiewicz, J., et S. Wasserman. 1989. « Mimetic processes within an interorganizational field: An empirical test ». *Administrative Science Quarterly*, 34 (3) : 454 - 479.

Geddes, T. 1993. « The total quality initiative at South Bank University ». *Higher Education*, 25 : 341 - 361.

Getz, M., J. J. Siegfried, et K. M. Anderson. 1997. « Adoption of innovations in higher education ». *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 37 (3) : 605 - 631.

Gilbert, F. 1999. « The response in North America to government expectations for greater accountability in the university sector - Examples from three jurisdictions ». *Oxford International Round Table on University leadership*, Oxford Angleterre. http://www.lakeheadu.ca/~eventswww/release/oxford.htm

Glaser, B. G., et A. L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory*. New York (NY) : Aldine Publishing Company.

Goddard, A., et K. Ooi. 1998. « Activity-based costing and central overhead cost allocation in universities: A case study ». *Public Money & Management*, 8 (3) : 31 - 38.

Goes, J. B., et S. H. Park. 1997. « Interorganizational links and innovation : The case of hospital services ». *Academy of Management Journal*, 40 (3) : 673 - 696.

Gouvernement du Québec. *La toile du Québec*, [En ligne]. http://www.toile.qc.ca/Tourisme_et_regions/Regions_du_Quebec/.

Gregory, K. 1983. « Native-view paradigms. Multiple cultures and culture conflicts in organizations ». *Administrative Science Quarterly*, 28 : 359 - 376.

Greenwood, R., et C. R. Hinings. 1996. « Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism ». *Academy of Management Review*, 21 (4) : 1022 – 1054.

Greve, H. R., et A. Taylor. 2000. « Innovations as catalysts for organizational change: Shifts in organizational cognition and search ». *Administrative Science Quarterly*, 45 (1) : 54 - 80.

Groves, R., M. Pendlebury, et J. Newton. 1994. « Management accounting information in universities: A Cardiff experiential perspective ». In *Management Accounting in Universities*, sous la dir. de R. H. Berry : 69 - 78. London (RU) : The Chartered Institute of Management Accountants (CIMA).

Guba, E. G., et Y. S. Lincoln. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (CA) : Sage Publications, Inc.

Guskin, A E. 1994. « Reducing student costs and enhancing student learning - The University challenge of the 1990s - Part I : Restructuring the administration ». *Change*, 26 (4) : 23 - 29.

Guskin, A. E. 1996. « Facing the future : The change process in restructuring universities ». *Change*, 28 (4) : 27 - 37.

Guthrie, J., O. Olson, et C. Humphrey. 1999. « Debating developments in New Public Financial Management: The limits of global theorising and some new ways forward ». *Financial Accountability & Management*, 15 (3) : 209 - 228.

Halachmi, A. 1995. « Rationalisation et administration publique : Quelques questions et réflexions ». *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 61 (3) : 379 - 393.

Hambrick, D. 1994. « What if the Academy actually mattered? » *Academy of Management Review*, 19 (1) : 11– 16.

Hambrick, D., et P. Mason. 1984. « Upper echelons: The organization as a reflection of its Top managers ». *Academy of Management Review*, 9 (3) : 193 – 206.

Hammer, M., et J. Champy. 1993. *Reengineering the corporation: A manifesto for business revolution.* New York (NY) : Harper Collins.

Hammer, M., et S. A. Stanton. 1995. *The reengineering revolution: A handbook.* New York (NY) : Harper Collins.

Haunschild, P. R. 1993. « Interorganizational imitation: The impact of interlocks on corporate acquisition activity ». *Administrative Science Quarterly*, 38 (4) : 564 - 592.

Haunschild, P. R., et A. S. Miner. 1997. « Modes of interorganizational imitation: The effects of outcome salience and uncertainty ». *Administrative Science Quarterly*, 42 (3) : 472 - 500.

Hayes, R., et W. Abernathy. 1980. « Managing our way to economic decline ». *Harvard Business Review*, Juillet-Août : 11 – 15.

Hirsch, P. M. 1972. « Processing fads and fashions: An organizational set analysis of cultural industry systems ». *American Journal of Sociology*, 77 : 639 - 659.

Holloway, J. 1994. « Is there a place for total quality management in higher education? ». In *Developing quality systems in education*, sous la dir. de G. D. Doherty. London (UK) : Routledge.

Hofstede, G. B., B. Neuijen, D. D. Ohayv, et G. Sanders. 1990. « Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases ». *Administrative Science Quarterly*, 35 (2) : 286 – 316.

Horngren, C. T., G. L. Sundem, W. O. Stratton, et H. D. Teall. 1996. *Management accounting: Second canadian edition.* Scarborough (On.) : Prentice Hall Canada Inc.

Hood, C. 1991. « A public management for all seasons ». *Public Administration*, 69 (1) : 3- 19.

Hood, C. 1995. « The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a theme ». *Accounting, Organizations and Society*,20 (2/3) : 93 - 109.

Hubbard, D. L. 1994. « Higher education: Continuous quality improvement: Making the transition to education ». *Journal of Academic Librarianship*, 19 (6) : 401.

Huey, J. 1993. « How McKinsey does it ». *Fortune*, novembre 1 : 56 - 81.

Hull, F., et J. Hage. 1982. « Organizing for innovation: Beyond Burns and Stalker's organic type ». *Sociology*, 16 : 564 – 577.

Hussein, M. E. 1981. « The innovation process in financial accounting standards setting ». *Accounting, Organizations and Society*, 6 (1) : 27 - 37.

Ibarra, H. 1993. « Network centrality, power, and innovation involvement: Determinants of technical and administrative roles ». *Academy of Management Journal*, 36 (3) : 471 - 501.

Ingstrup, O. 1995. *La réingénierie dans la fonction publique, promesse ou danger ?*. Ottawa (On.) : Centre canadien de gestion.

Innes, J., et F. Mitchell. 1990. « The process of change in management accounting : Some field study evidence ». *Management Accounting Research*, 1 (1) : 3 - 19.

Jacob, E. 1987. « Qualitative research traditions: A review ». *Review of Educational Research*, 57 (1) : 1 - 50.

Jacoby, S. M. 1985. *Employing bureaucracy: Manager, unions and the transformation of the labour process*. New York (NY) : Columbia University Press.

Johnson, H. T, et R. S Kaplan. 1987. *Relevance lost*. Boston (MA) : Harvard Business School Press.

Kanji, G. K., et A. M. B. A. Tambi. 1999. « Total quality management in UK higher education institutions ». *Total Quality Management*, 10 (1) : 129 - 153.

Kanji, G. P., A. M. B. A. Tambi, et W. Wallace. 1999. « A comparative study of quality practices in higher education institutions in the US and Malaysia ». *Total Quality Management*, 10 (3) : 357 - 371.

Kaplan, R. S., et D. P. Norton. 1992. « The Balanced Scorecard: Measures that drive performance ». *Harvard Business Review*, janv.-fév. : 71 - 79.

Kaplan, R. S., et D. P. Norton. 1993. « Putting the Balanced Scorecard to work ». *Harvard Business Review*, sept-oct. : 137 - 147.

Kaplan, R. S., et D. P. Norton. 1996. *The Balanced Scorecard: Translating strategy into action*. Boston (MA) : Harvard Business School Press.

Kaplan, R. S., et D. P. Norton. 2001a. « Transforming the Balanced Scorecard from performance measurement to strategic management: Part I ». *Accounting Horizons*, 15 (1) : 87 - 104.

Kaplan, R. S., et D. P. Norton. 2001b. « Transforming the Balanced Scorecard form performance measurement to strategic measurement: Part II ». *Accounting Horizons*, 15 (2) : 147 - 160.

Kells, H. R. 1990. « Analyse de la nature et de la récente évolution des indicateurs de performance dans l'enseignement supérieur ». *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4 (2) : 143 - 151.

Kezar, A., et P. D. Eckel. 2002. « The effect of institutional culture on change strategies in higher education ». *The Journal of Higher Education*, 73 (4) : 435 - 460.

Kim, L. 1980. « Organizational innovation and structure ». *Journal of Business Research*, 8 (2) : 225 - 245.

Kimberly, J. R., et M. J. Evanisko. 1981. « Organizational innovation: The influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations ». *Academy of Management Journal*, 24 (4) : 689 - 713.

Kissler, G. R. 1997. « Who decides which budgets to cut ? ». *Journal of Higher Education*, 68 (4) : 427 - 459.

Kochan, T. A., et P. Capelli. 1984. « The transformation of the industrial relation and personnel fonction ». In *Internal labor market*, sous la dir. de P. Osterman : 133 - 162. Cambridge (MA) : MIT Press.

Kolesar, P. J. 1994. « Hats off to quality: W. Edwards Deming at Columbia ». *Quality Progress*, 27 (3) : 35.

Lancy, D. F. 1993. *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions.* New York (NY) : Longman.

Langley, A. 1999. « Strategies for theorizing from process data ». *Academy of Management Review*, 24 (4) : 691 – 710.

Lapsley, I. 1999. « Accounting and the new public management: Instruments of substantive efficiency or a rationalising modernity? ». *Financial Accountability & Management*, 15 (3 - 4) : 201 - 207.

Layzell, D. T. 1998. « Linking performance to funding outcomes for public institutions of higher education: The U. S. ». *European Journal of Education*, 33 : 103 - 111.

Leibfried, K. H. J., et C. J. McNair. 1992. *Benchmarking: A tool for continuous improvement.* New York (NY) : HaperCollins

Lincoln, Y. S., et E. S. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills (CA) : Sage Publications, Inc.

Lomas, L. 1999. « The culture and quality of higher education institutions: Examining the links ». *Quality Assurance in Higher Education*, 7 (1) : 30 - 34.

Luby, A. 1996. « Reflections on a "new" university's strategy-making process ». *Quality Assurance in Education*, 4 (4) : 9 - 16.

Lueddeke, G. R. 1999. « Toward a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education ». *The Journal of Higher Education*, 70 (3) : 235 - 260.

Mahoney, M., M. Boyd, R. Greenburg, B. Misch, et D. Sylvester. 1993. « Getting started in TQM - A Tennessee experience ». *Journal of Career Planning & Employment*, 53 (3) : 36 - 43.

Malmi, T. 1999. « Activity-based costing diffusion across organisations: An exploratory empirical analysis of Finnish firms ». *Accounting, Organizations and Society*, 24 : 649 - 672.

March, J. G. 1981. « Decisions in organisations and theories of choice ». In *Perspectives on organisation design and bebavior*, sous la dir. de A. Van de Ven, et W. F. Joyce : 205 - 244. New York (NY) : Wiley

March, J. G., et J. Olsen. 1972. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen. Norway : Universitetsforlaget.

March, J. G., et H. A. Simon. 1958. *Organizations* New York (NY) : Wiley.

Marchese, T. 1993. « TQM - A time for ideas ». *Change*, 25 (3) : 10 - 13.

Marcus, A. A., et Weber, M. J. 1989. « Externally-induced innovation ». In *Research on the management of innovation*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle et M. S. Poole : 537 - 559. New York (NY) : Harper & Row Publishers.

Marshall, C., et G. B. Rossman. 1999. *Designing qualitative research*. 3e éd. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, Inc.

Mayor, F., et S. Tanguiane. 2000. *L'enseignement supérieur au XXI^e siècle*. Paris : Hermes Science Publications.

McAdam, R., et W. Welsh. 2000. « A critical review of the business excellence quality model applied to further education colleges ». *Quality Assurance in Education*, 8 (3) : 120 - 130.

McCloskey, L. A., et D. N. Collett. 1993. *TQM: A basic text*. Methuen (MA) : COAL/OPC.

McNeil, R. 1993. « TQM and Northern Arizona University ». *Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly*, 34 (6) : 92.

Meade, P. 1995. « Managing quality by devolution ». *Higher Education Management*, 7 : 63 - 79.

Mechling, J. 1994. « Reengineering government: Is there a "There" there? ». *Public Productivity & Management Review*, 18 (2) : 189 - 197.

Melkers, J., et K. Willoughby. 1998. « The state of states : Performance-based budgeting requirements in 47 out of 50 ». *Public Administration Review*, 58 (1) : 66 - 73.

Ménard, L. 1994. *Dictionnaire de la comptabilité et de la gestion financière.* Institut Canadien des comptables agréés, Ordre des experts comptables – France et Institut des réviseurs d'entreprises – Belgique. Toronto (On.).

Mergen, E., D. Grant, et S. M. Widrick. 2000. « Quality management applied to higher education ». *Total Quality Management*, 11 (3) : 345 - 352.

Merton, R. K., M. Fiske, et P. L. Kendall. 1990. *The focused interview : A manual of problems and procedures.* New York (NY) : The Free Press.

Messner, P. E., et M. L. Ruhl. 1998. « Management by facts: A model application of performance indicators by an educational leadership department ». *International Journal of Educational Management*, 12 (1) : 23 - 27.

Meyer, A, D. 1982. « Adapting to environmental jolts ». *Administrative Science Quarterly*, 27 : 515 – 537.

Meyer, A. D., et J. B. Goes. 1988. « Organizational assimilation of innovations : A multilevel contextual analysis ». *Academy of Management Journal*, 31 (4) : 897 - 923.

Meyer, J. W., et B. Rowan. 1977. « Institutionalized organizations: Formal structure as myths and ceremony ». *American Journal of Sociology*, 83 (2) : 340 - 363.

Michael, S. O. 1995. « Institutional variables and perceived environmental concerns in higher education ». *Journal of Educational Administration*, 33 (3) : 55 - 67.

Michel, J. G., et D. C. Hambrick. 1992. « Diversification posture and top management team characteristics ». *Academy of Management Journal*, 35 (1) : 9 – 37.

Miles, R. E., et A. M. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook.* 2e éd. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, Inc.

Miller, R. F. 1999. « University of Minnesota ». *Academe*, 85 (6) : 47 - 50.

Miller, D., et P. H. Friesen. 1982. « Innovation in conservative and entrepreneurial firms: Two models of strategic momentum ». *Strategic Management Journal*, 3 (1) : 1 - 25.

Miller, W. L., et B. F. Crabtree. 1992. « Primary case research : A multimethod typology and qualitative road map ». In *Doing qualitative research*, sous la dir. de B. F. Crabtree, et W. L Miller : 3 - 28. Newbury Park (CA) : Sage Publications, Inc.

Miller, P. S. et V. D. Stayton. 1999. « Higher education culture – A fit or misfit with reform in teacher education ». *Journal of Teacher Education*, 50 (4) : 290 - 302.

Mills, P. K., et N. Margulies. 1980. « Toward a core typology of service organizations ». *Academy of Management Review*, 5 (2) : 255 - 265.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1997. *Cahier des définitions, des termes et des directives de présentation du rapport financier annuel 1997-1998.* Québec (Qc.).

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2000a. *Politique de financement, règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec pour l'année universitaire 2000-2001.* Québec (Qc.).

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2000b. *Suivi des indicateurs stratégiques 2000 - 2003.* Québec (Qc.).

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2000c. *Politique québécoise à l'égard des universités.* Québec (Qc.).

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2000d. *Politique québécoise de financement des universités.* Québec (Qc.).

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2001. *Plan stratégique 2000 - 2003 du ministère de l'Éducation - Mise à jour 2000.* Québec (Qc.).

Ministère des Finances de l'Ontario. 2001. *Budget de l'Ontario 2001.* Exposé budgétaire présenté aux membres de l'Assemblée législative de l'Ontario, le 9 mai 2001. Toronto (On.).

Mintzberg, H. 1979. *The structuring of organisations.* New York (NY) : Prentice-Hall.

Mitchell, M. 1996. « Activity-based costing in UK Universities ». *Public Money & Management*, 16 (1) : 51 - 57.

Mohr, L. B. 1982. *Explaining organizational behaviour.* San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Montano, C. B., et G. Hutter. 1999. « Total quality management in education: An application of quality improvement in a university ». *Quality Progress*, 32 (8) : 52 - 59.

Morey, N., et F. Luthans. 1985. « Redefining the concepts of culture and the use of scenes and themes in organizational studies ». *Academy of Management Review*, 10 (2) : 219 - 229.

Morse, J. M. 1994. « Designing funded qualitative research ». In *Strategies of qualitative inquiry*, sous la dir. de N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln : 56 - 85. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications, Inc.

Motwani, J., et A. Kumar. 1997. « The need for implementing total quality management in education ». *International Journal of Educational Management*, 11 (3) : 131 - 135.

Mowday, R. T. 1997. « Reaffirming our scholarly values ». *Academy of Management Review*, 22 (2) : 335 – 345.

Nagy, J., M. Cotter, P. Erdman, B. Koch, S. Ramer, N. Roberts, et J. Wiley. 1993. « Madison: How TQM helped change an admissions process ». *Change*, 25 (3) : 36 - 40.

Nohria, N., et R. Gulati. 1996. « What is the optimum amount of organizational slack? A study of the relationship between slack and innovation in multinational firms ». *Academy of Management Journal Best Papers* : 32 – 36.

Nord, W. R., et S. Tucker. 1987. *Implementing routine and radical innovations*. Lexington (MA) : D. C. Heath and Company, Lexington Books.

Nova Scotia Council on Higher Education. Octobre 1994. *Critical choices: The Nova Scotia university system at a crossroads*. Green Paper on Higher Education, An Overview. Halifax (NÉ).

Nystrom, P. C., et W. H. Starbuck. 1984. « Organizational facades ». *Academy of Management Proceedings* : 182 - 185.

O'Neil, H. F. Jr., E. Mara-Bensimon, M. A. Diamond, et M. R. Moore. 1999. « Designing and implementing an academic scorecard ». *Change*, 31 (6) : 33 - 40.

Organisation pour le commerce et le développement international (OCDE). 1990. *Le financement de l'enseignement supérieur : tendances actuelles*. Paris.

Osborne, S. P. 1998. « Naming the beast: Defining and classifying service innovations in social policy ». *Human Relations*, 51 (9) : 1133 – 1153.

Paillé, P. 1996. « Recherche qualitative ». In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la dir. de A. Mucchielli : 196 – 198. Paris : Armand Colin.

Palmerini, C. 1999. « University funding to be tied to performance ». *Science*, 284 (5415) : 725 - 726.

Paquin, M., et Y. Tremblay. 1997. « La réingénierie des processus comme instrument d'amélioration de la performance des organisations publiques ». In *Performance et secteur public - Réalités, enjeux et paradoxes*, sous la dir. de M-M. Guay : 115 - 126. Sainte-Foy (Qc.) : Presses de l'Université du Québec.

Pascale, R. 1990. *Managing on the edge: How the smartest companies use conflict to stay ahead*. New York (NY) : Simon and Schuster.

Payne, S. L., et J. M. Whitfield. 1999. « Benchmarking for Business Schools/Colleges: Implementing an alternative, partnership approach ». *Journal of Education for Business*, 75 (1) : 5 - 9.

Pelz, D. C. 1985. « Innovation complexity and the sequence of innovating stages ». *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 6 : 261 - 291.

Peters, M. 1992. « Performance and accountability in 'post-industrial society': The crisis of British universities ». *Studies in Higher Education*, 17 : 123 - 129.

Piantanida, M., et N. B. Garman. 1999. « Shaping a qualitative dissertation in education : Challenges for students and faculty advisors ». Document présenté dans le cadre du American Education Research Association (AERA) Annual Meeting, 19 avril, Montréal.

Poisson, Y. 1991. *La recherche qualitative en éducation.* Sainte-Foy (Qc.) : Presses de l'Université du Québec.

Pollitt, C. 1990. « Measuring university performance: Never mind the quality, never mind the with? ». *Higher Education Quarterly*, 44 (1) : 60 - 81.

Poole, M. S., et A. H. Van de Ven. 1989. « Toward a general theory of innovation processes ». In *Research on the Management of Innovation*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle, et M. S. Poole : 637 - 662. New York (NY) : Harper & Row, Publishers.

Powell, T. C. 1995. « Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study ». *Strategic Management Journal*, 16 : 15 - 37.

Priem, R. L. 1990. « Top management team group factors, consensus, and firm performance ». *Strategic Management Journal*, 11 96) : 469 – 478.

Renner, K. E. 1995. *The new agenda for higher education.* Calgary (Al.) : Detselig Enterprises Ltd.

Rigby, D. 2001. « Management tools: A survey ». *California Management Review*, 43 (2) : 139 - 160.

Roberts, N. C., et P. J. King. 1989. « The process of public policy innovation ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle, M. S. Poole : 303 - 335. New York : Harper & Row.

Robertson, T. S., et Y. Wind. 1983. « Organizational cosmopolitanism and innovativeness ». *Academy of Management Journal*, 26 : 332 - 338.

Roffe, I. M. 1998. « Conceptual problems of continuous quality improvement and innovation in higher education ». *Quality Assurance in Education*, 6 (2) : 74 - 82.

Rogers, E. M. 1995. *Diffusion of innovation.* 4e éd., New York (NY) : Free Press.

Rooney, P. M., V. M. H. Borden, et T. J. Thomas. 1999. « How much does instruction and research really cost? ». *Planning for Higher Education*, (Printemps) 27 : 42 - 54.

Rowley, J. 1995. « A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education ». *International Journal of Educational Management*, 9 (1) : 24 - 27.

Savoie-Zajc, L. 1990. « La recherche qualitative en éducation : Un modèle méthodologique ». Actes du Colloque Grandeur et misère de la recherche en sciences de l'éducation. ACFAS : 46 - 50.

Savoie-Zajc, L. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc : 171 - 198. Sherbrooke (Qc.) : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L., et T. Karsenti. 2000. « La méthodologie ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc : 127 - 140. Sherbrooke (Qc.) : Éditions du CRP.

Schoenecker, T. S., U. S. Daellenbach, et A. M. McCarthy. 1995. « Factors affecting a firm's commitment to innovation ». *Academy of Management Journal Best Papers Awards* : 52 - 56.

Schroeder, R. G., A. H. Van de Ven, G. D., Scudder, et D. Polley. 1989. « The development of innovation ideas ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle, M. S. Poole : 107 - 134. New York : Harper & Row.

Scott, W. R. 1987. « The adolescence of institutional theory ». *Administrative Science Quarterly*, 32 (4) : 493 - 511.

Scott, S. G., et R. A. Bruce. 1994. « Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace ». *Academy of Management Journal*, 37 (3) : 580 - 607.

Scott, P. G., et S. Falcone. 1998. « Comparing public and private organizations : An exploratory analysis of three frameworks ». *American Review of Public Administration*, 28 (2) : 126 - 145.

Seymour, D. 1993. « Quality on campus: Three institutions, three beginnings ». *Change*, 25 (3) : 14 - 27.

Shand, D. 1998. « Budgetary reforms in OECD member countries ». *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*, 10 (1) : 63 - 88.

Sheridan, J. 1993. « A new breed of MBA ». *Industry Week*, 4 Oct. : 11 - 16.

Sherman, H. D. 1989. La gestion de la productivité des organismes de service. Hamilton (On.) : Société des comptables en management du Canada (CMA Canada).

Shields, M. D. 1995. « An empirical analysis of firms' implementation experiences with activity-based costing ». *Journal of Management Accounting Research*, 7 : 148 – 166.

Siegfried, J. J., M. Getz, et K. H. Anderson. 1995. « The snail's pace of innovation in higher education ». *The Chronicle of Higher Education*, 19 mai : A56.

Small, J. M. 1994. « Reform in Canadian universities ». *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 24 (2) : 1 - 15.

Smith, M. 2000. « Innovation diffusion ». *Management Accounting*, (juin) : 40 – 41.

Smith, M., A. Swaffer, et B. Gurd. 1998. « Factors in the diffusion of management accounting innovation: The case of TQM ». School of Accounting, University of South Australia, Australie.

Sorter, G.H. S. W. Becker, T. R. Archbald, et W. H. Beaver. 1966. « Accounting and financial meausures as indicators of corporate personality – Some empirical findings ». In *Research in accounting measurement*, sous la dir. de R. K. Jaedicke, Y. Ijiri, et O. Nielsen , Sarasota (FL) : American Accouting Association.

South Carolina Commission on Higher Education (SCCHE). 1999. *The history and development of performance funding in South Carolina.* http://www.che400.state.sc.us/web/oerform/PFHistory.htm

Spee, A., et R. Bormans. 1992. « Le rôle des indicateurs de performance dans les relations entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur ». *Gestion de l'enseignement supérieur*, 4 (2) : 152 - 170.

Spendolini, M. 1992. *The benchmarking book.* New York (NY) : AMACON Books.

Sporn, B. 1999. *Adaptive university structures: An analysis of adaptation to socioeconomic environment of US and European universities.* Philadelphia : Francis and Taylor, Higher Education Policy Series 54.

Stensaker, B. 1998. « Culture and fashion in reform implementation: Perceptions and adaptation of management reforms in higher education ». *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20 (2) : 129 - 138.

Stralser, S. 1995. « Benchmarking: The new tool ». *Planning for Higher Education*, 23 (4) : 15 – 19.

Strauss, A., et J. Corbin. 1998. « Grounded theory methodology: An overview ». In *Strategies of qualitative inquiry*, sous la dir. de N. K. Denzin, et Y. S. Lincoln : 158 - 183. Thousand Oaks (CA) : sage Publications, Inc.

Swonger, A. K., et A. C. Mead. 1998. « Program-level contribution analysis - A tool guide for guiding management at a University ». *Public Productivity & Management Review*, 22 (2) : 177 - 206.

Tang, K. H., et M. Zairi. 1998. « Benchmarking quality implementation in a service context: A comparative analysis of financial services and institutions of higher education: part II ». *Total Quality Management*, 9 (7) : 539 - 552.

Tann, J. 1993. « Implementing quality assurance in higher education: Some problems and perspectives ». In : *Quality and its applications: First Newcastle International Conference on Quality and its Applications*, septembre 1 - 3 : 305 - 307.

Tesch, R. 1990. *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York (NY) : The Falmer Press.

Tolbert, P. S., et L. G. Zucker. 1983. « Institutional sources of change in the formal structure of organisations: The diffusion of civil service reform, 1880-1935 ». *Administrative Science Quarterly*, 28 (1) : 22 - 39.

Tornatzky, L. G., et M. Fleischer. 1990. *The process of technological innovation*. Lexington (MA) : Lexington Books.

Tousignant, M. 1989. *Vers l'identification de critères d'évaluation et de moyens d'améliorer la qualité d'une recherche qualitative*. Document de travail, Université Laval.

Tsoukas, H. 1989. « The validity of idiographic research explanations ». *Academy of Management Review*, 14 (4) : 551 – 561.

Turney, P. B. B. 1991. *Common cents: The ABC performance breakthrough*. Hillsboro (OR) : Cost technology.

Université du Québec. 2001. *L'Université du Québec en quelques chiffes / 2000-2001. Portrait d'un réseau*. Ste-Foy (Qc.)

University Education Review Commission. Déc. 1993. *Post-secondary education in Manitoba: Doing things differently*. Winnipeg (Ma.).

Van de Ven, A. H. 1986. « Central problems in the management of innovations ». *Management Science*, 32 (5) : 590 - 607.

Van de Ven, A. H. 1993. « Managing the process of organizational innovation ». In *Organizational change and redesign*, sous la dir. de G. P. Huber, et W. H. Glick : 269 - 294. New York (NY) : Oxford University Press.

Van de Ven, A. H., et H. L. Angle. 1989. « An introduction to the Minnesota Innovation Research Program ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle, et M. S. Poole : 3 - 30. New York (NY) : Harper & Row.

Van de Ven, A. H., et D. Polley. 1990. « Learning while innovating ». Document de discussion, Minneapolis (MN) : University of Minnesota, Strategic Management Research Center.

Van de Ven, A. H., et M. S. Poole. 1989. « Methods for studying innovation processes ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle, et M. S. Poole : 31 - 54. New York (NY) : Harper & Row.

Van de Ven, A. H., S. Venkataraman, D. Polley, et R. Gared. 1989. « Process of new business creation in different organizational settings ». In *Research on the Management of Innovation: The Minnesota Studies*, sous la dir. de A. H. Van de Ven, H. L. Angle, et M. S. Poole : 221 - 297. New York (NY) : Harper & Row.

Van de Ven, A. H., et M. S. Poole. 1995. « Explaining development and change in organisations ». *Academy of Management Review*, 20 (3) : 510 - 540.

Voss, B. 1993. « At Witt's end ». *The Journal of Business Strategy*, 14 (5) : 38 - 39.

Voyer, P. 2000. *Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance*. Sainte-Foy (Qc.) : Presses de l'Université du Québec.

Waldman, D. A. 1994. « The contributions of total quality management to a theory of work performance ». *The Academy of Management Review*, 19 (3) : 510 - 536.

Watson, G. H. 1993. *Strategic benchmarking*. New York (NY) : John Wiley and Sons, Inc.

Weeks, P. 2000. « Benchmarking in higher education: An Australian case study ». *Innovations in Education and Training International*, 37 (1) : 59 - 67.

Weller, L. D. 1998. « Unlocking the culture for quality schools: Reengineering ». *International Journal of Educational Management*, 12 (6) : 250 - 259.

Westphal, J. D., R. Gulati, et S. M. Shortell. 1997. « Customization or conformity ? An institutional and network perspective on the content and consequences of TQM adoption ». *Administrative Science Quarterly*, 42 (2) : 366 - 394.

Wikberg, S. F. 1990. « Evaluating education quality on the institutional level ». *Higher Education Management*, 2 : 271 - 289.

Willis, T. H., et A. J. Taylor. 1999. « Total quality management and higher education: The employers' perspective ». *Total Quality Management*, 10 (7) : 997 - 1007.

Wilson, J. Q. 1963. « Innovation in organisation: Notes toward a theory ». In *Approaches to organizational design*, sous la dir. de J. Thompson : 193 – 218. Pittsburgh (PE) : University of Pittsburgh Press.

Wolcott, H. F. 1992. « Posturing in qualitative research ». In *The handbook of qualitative research in education*, sous la dir. de M. D. Lecompte, W. L. Millroy, et J. Preissle : 3 - 52. San Diego (CA) : Academic Press.

Wolfe, R. A. 1994. « Organizational innovation: Review, critique and suggested research directions ». *Journal of Management Studies*, 31 (3) : 405 - 431.

Yudolf, M. G., et I. Busch-Vishniac. 1996. « Total quality: Myth or management in universities? ». *Change*, 28 (6) : 19 - 27.

Zairi, M., et R. Hutter. 1995. « Benchmarking : A process tool for quality improvement ». *The Total Quality Management Magazine*, 7 (3) : 35 – 40.

Zéghal, D., et M. Bouchekoua. 2000. « L'analyse de l'effet de l'adoption des méthodes modernes de contrôle sur la valeur économique ajoutée (VEA) ». *Comptabilité, Contrôle et Audit*, tome 6, vol. 1 : 37 – 58.

Zemsky, R., et W. F. Massy. 1995. « Toward an understanding of our current predicaments ». *Change*, 27 (6) : 41 - 49.

Zenger, T. R., et B. A. Lawrence. 1989. « Organizational demography: The differential effects of age and tenure distributions on technical communications ». *Academy of Management Journal*, 32 (2) : 353 - 376.

Zucker, L. G. 1977. « The role of institutionalization in cultural persistence ». *American Sociological Review*, 42 : 726 - 743.

Appendice B

Le guide d'entrevue

PARTIE I : LES CARACTÉRISTIQUES ENVIRONNEMENTALES ET ORGANISATIONNELLES		
# de la question	**Questions générales**	**Questions spécifiques**
1	*D'après vous, quelles sont les principales forces de votre université?* *D'après vous, quelles sont les principales faiblesses internes de votre université?*	*Outre les forces que vous venez d'énumérer, votre université a-t-elle des forces internes particulières en matière de gestion?* *Outre les faiblesses que vous venez d'énumérer, votre université a-t-elle des faiblesses internes ou des problèmes particuliers en matière de gestion?*
2	*D'après vous, quelles sont les principales possibilités de développement ou opportunités d'affaires qui se présentent en ce moment dans l'environnement externe de votre université?* *D'après vous, quelles sont les principales menaces externes qui guettent votre université ou obstacles que l'on retrouve dans l'environnement externe et auxquels elle doit faire face ?*	*Voyez-vous des apports externes qui pourraient améliorer la gestion de votre université?* *Voyez-vous des contraintes externes qui pourraient nuirent à l'amélioration de la gestion de votre université?*
PARTIE II : L'ÉVOLUTION DES TEMPS ET LA NÉCESSITÉ DE CHANGER LES MODES DE GESTION		
3	*Depuis le temps que vous êtes dans le milieu universitaire, trouvez-vous qu'il y a eu des changements importants depuis les 20 ou 30 dernières années ou par rapport au passé?* *D'après vous, les changements dont vous avez fait état sont-ils permanents ou provisoires?* *En quoi ces changements affectent la gestion des affaires de votre université?, i.e., gestion de l'enseignement, de la recherche des services, des personnels, des étudiants, etc.*	*Qu'en est-il au niveau des changements dans :* ***- les exigences gouvernementales,*** ***- la clientèle étudiante,*** ***- les professeurs,*** ***- les programmes d'études*** ***- la syndicalisation des personnels***
4	*Si les temps ont vraiment changé, est-ce que votre université a jugé opportun de réviser sa mission, ses buts et ses objectifs en réponse à ces changements ?* *Face à ces changements, votre université a-t-elle déjà pensé qu'il était nécessaire de changer ses modes de gestion et d'en introduire de nouveaux? En d'autres mots, a-t-elle déjà ressenti le besoin de gérer différemment ses affaires?*	*Est-il possible d'obtenir une copie de l'énoncé de mission, du plan d'affaires, du plan stratégique ou autre document de ce genre?*

	PARTIE III : LES NOUVELLES PRATIQUES DE GESTION	
5	*Quel est votre degré de connaissance de chacune de ces nouvelles pratiques de gestion ?*	**Encerclez le chiffre correspondant à votre degré de connaissance de chacune de ces pratiques de gestion sur la feuille ci-jointe.**
6	*Par quelles voies avez-vous pris connaissance de ces nouvelles pratiques de gestion ?*	**Indiquez par un X sur la feuille ci-jointe les voies par lesquelles vous avez pris connaissance de ces pratiques.**
7	***Personnellement, avez-vous déjà utilisé certaines de ces pratiques de gestion dans d'autres organisations? Si oui, quelles pratiques?***	***Si oui, dans quels domaines, services ou secteurs?***
8	**En vous reportant aux cas spécifiques où certaines de ces nouvelles pratiques de gestion sont ou furent utilisées dans votre université :** *Dans ce (ou ces) cas précis, quelle personne a initié le processus d'introduction de ces pratiques ?* *Nonobstant ces cas précis, quelles personnes au sein de votre université initient habituellement le processus de changement dans les modes de gestion ou ont suffisamment de pouvoir pour le faire?*	*Pouvez-vous décrire le contexte entourant ce (ou ces) changement, en précisant les individus et les événements de changement?*
9	*Dans ce (ou ces) cas précis, quel fut l'élément déclencheur du changement administratif? En d'autres mots, quels événements ont amené ces personnes à introduire une de ces nouvelles pratiques de gestion?* *Nonobstant ces événements précis, voyez-vous d'autres événements, circonstances ou situations qui pourraient mener les gestionnaires de votre université à entreprendre un changement dans ses modes de gestion?*	**Par « élément déclencheur » j'entends ici un événement, une circonstance, une situation qui fait en sorte que l'initiateur croit que le temps est propice pour faire un changement dans les modes de gestion.** *Quelles furent les résistances, difficultés et problèmes que vous avez rencontrés?*
10	*Quels groupes, organismes ou organisations peuvent obliger ou influencer fortement les gestionnaires de votre université à adopter certaines de ces nouvelles pratiques de gestion?*	*Quel rôle attribuez-vous ou comment qualifiez-vous le rôle joué par les associations syndicales dans le processus de changement dans les modes de gestion?*
11	**Toujours en vous reportant aux cas où certaines de ces pratiques de gestion sont ou furent utilisées dans votre université :** *Dans ce cas (ou ces) précis, quelle personne a proposé d'utiliser une de ces nouvelles pratiques de gestion?* *Dans ce cas (ou ces) précis, quelles raisons a avancé cette (ou ces) personne(s) pour justifier le choix de ou proposer d'utiliser cette nouvelle pratique de gestion particulière?*	*Avant que le choix ne soit arrêté, y a-t-il eu d'autres pratiques de gestion qui furent proposées?* *Nonobstant ces raisons précises, quelles autres raisons avancent ou peuvent avancer les personnes de votre université pour justifier le choix de nouvelles pratiques de gestion particulières?*
12	*Quels étaient les objectifs visés par l'introduction de ces nouvelles pratiques de gestion?*	

13	**En vous reportant aux cas où votre université a refusé d'utiliser ces pratiques de gestion :** *Vous vient-il à l'esprit des situations dans lesquelles des personnes de votre université ont déjà refusé d'utiliser une ou plusieurs de ces pratiques?* *Dans ces cas spécifiques de refus, quelles raisons ont donné ces personnes pour justifier le fait de ne pas utiliser ou même de ne pas vouloir mettre à l'essai ces pratiques?*	*Si oui, quelles étaient ces personnes, ces situations et ces pratiques refusées?* *De manière générale, voyez-vous d'autres raisons pour lesquelles les gestionnaires de votre université refuseraient d'introduire une de ces nouvelles pratiques de gestion?*
14	*Avez-vous connaissance si d'autres universités utilisent certaines de ces nouvelles pratiques de gestion?* *Savez-vous pourquoi et qu'est-ce qui les ont amené à les utiliser ?* *Avez-vous connaissance de pratiques qui furent reconnues pour leur efficience, leur valeur?*	*Si oui, quelles pratiques et dans quelles universités?*
PARTIE IV: LA NOTION DE PERFORMANCE UNIVERSITAIRE ET LE SYSTÈME D'INFORMATION DE GESTION		
15	*De manière générale, comment définissez-vous la performance de votre université?* *Quels critères utilisez-vous pour mesurer la performance dans chacun des domaines que vous avez identifiés?* ***Croyez-vous que ces nouvelles pratiques de gestion peuvent améliorer ou ont déjà amélioré la performance de votre université telle que vous la définissez ?***	***De manière plus particulière, comment définissez-vous la performance en gestion de votre université?***
16	*Dans quelle mesure est-ce que le système d'information de gestion actuel répond à vos besoins pour rencontrer vos critères de performance?* *Est-ce que le système d'information comptable actuel permet de calculer des coûts de revient?* *Pour quel domaine, secteur, activité ou chose est-ce que votre université calcule actuellement des coûts de revient ?*	

Appendice C

Liste des codes pour chaque université

1er Niveau : Nouvelles pratiques de gestion

CPA	Comptabilité par activités
GPA	Gestion par activités
GIQ	Gestion intégrale de la qualité
RP-locale	Réingénierie des processus (initiative locale)
RP-UQSS	Réingénierie des processus (initiée par l'UQ)
IP-personnels	Indicateurs de performance (initiative locale)
IP-MEQ	Indicateurs de performance (initié par le MEQ)
TBÉ	Tableau de bord équilibré
AC	Analyse comparative
Imp.	Impartition

2e Niveau : Facteurs et acteurs

Catégories de caractéristiques :		Catégories d'acteurs :		Postes occupés :	
CI	Individuelles	PB	Pouvoirs publics	CA	Conseil d'administration
CO	Organisationnelles	OE	Organismes externes	Rec.	Recteur
CE	Environnementales	CS	Cadres supérieurs	VRAR	Vice-recteur adm.-ressources
AI	Attributs de l'innovation	CI	Cadres intermédiaires	VRER	Vice-recteur ens.-recherche
		GC	Groupe de corroboration	Doy.	Doyen gestion académique
		GU	Grandes universités	Fin.	Directeur des finances
		AU	Autres	Sec.	Secrétaire général
		SY	Syndicat	AU	Autre

3e Niveau : Types de facteurs et de rôles

Types de facteurs :				Types de rôles :			
I	Incident	*SC	Scénariste	*IT	Interprète	DÉ	Décideur
RC	Raison de choix	*SE	Sensibilisateur	CR	Concurrent	IN	Initiateur
OI	Objet interprété	*CO	Conseiller	FR	Formateur	*SO	Supporteur
GP	Geste posé	*OR	Organisateur	*CO	Coopérateur	*CP	Concepteur
		OP	Opposant	AL	Allié	*CV	Converti
		*CT	Continuateur	GR	Gardien	*AD	Adaptateur
		*MO	Maître d'œuvre	*ST	Stoppeur	*NI	Non-intervenant
		*AD	Apprenant par délégation				

4e Niveau : Types d'incidents et de moteurs; perspectives de choix; postes occupés

Types d'incidents :		Moteurs de changement :		Perspectives de choix :	
P	Précurseur	D	Dialectique	F	Forcé
D	Déclencheur	T	Téléologique	E	Efficient
RV	Revers	É	Évolutionniste	M	Mode
*RF	Renforcement	CV	Cycle de vie	F	Fantaisie
*C	Continuité				
*RD	Redémarrage				

5e Niveau : Moments du processus d'innovation

Processus initié de l'interne :	**Processus initié de l'externe :**
1.0 Phase de gestation	1.0 Phase d'initiation
1.1 Période de préparation	1.1 Étape du choix de l'innovation
1.2 Période d'interprétation	1.2 Période de conception
	1.3 Étape d'introduction de l'innovation
	1.4 Étape de l'adoption symbolique
	1.5 Période d'appréciation de l'innovation
2.0 Étape du choix de l'innovation	2.0 Étape de l'adoption réelle de l'innovation
3.0 Phase d'initiation	3.0 Phase de continuité
3.1 Étape du déclenchement	3.1 Étape de poursuite
3.2 Période d'organisation	3.2 Période d'adaptation
3.3 Période de conception	3.3 Période d'organisation
4.0 Phase d'implantation	4.0 Phase d'implantation

Autres codes :

OV Objectifs visés
DA Domaine d'application
IF Issue finale

* Autres codes ajoutés au cours de l'analyse