

Anasynthèse, typologies des conceptions des universités et évaluation de leur performance

Catherine Larouche, Denis Savard, Lucie Héon et Jean-Joseph Moisset

Volume 37, numéro 2, 2014

Date de réception : 9 février 2013

Date de réception de la version finale : 20 mars 2014

Date d'acceptation : 21 mars 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1035912ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1035912ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Larouche, C., Savard, D., Héon, L. & Moisset, J.-J. (2014). Anasynthèse, typologies des conceptions des universités et évaluation de leur performance. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(2), 1–39. <https://doi.org/10.7202/1035912ar>

Résumé de l'article

Cet article s'inscrit dans le contexte des débats concernant la mission des universités et l'évaluation de leur performance. Il a pour objectif d'illustrer le recours au processus d'anasynthèse comme moyen de valider une typologie des conceptions des universités élaborée en vue d'évaluer leur performance. L'anasynthèse, terme formé des mots analyse et synthèse désignant le processus général de développement de modèles suggéré par Silvern en 1972, s'articule autour des étapes suivantes : l'analyse d'une situation de départ, l'élaboration d'une synthèse à partir de cette analyse, la formulation d'un prototype de modèle, la simulation ou validation de ce prototype en vue finalement de la formulation d'un modèle optimal. L'originalité de cette recherche et son apport à l'avancement des connaissances résident notamment dans le fait d'adapter l'anasynthèse à une validation rigoureuse et systématique d'un référentiel d'évaluation de l'enseignement supérieur. Tout en étant susceptible d'aider à la prise de décision en gestion, la typologie originale qui s'en est dégagée pourra servir de fondements à des recherches subséquentes propres à l'élaboration d'un modèle complet d'évaluation de la performance des universités.

Anasynthèse, typologies des conceptions des universités et évaluation de leur performance

Catherine Larouche

Université du Québec à Chicoutimi

Denis Savard

Lucie Héon

Jean-Joseph Moisset

Université Laval

MOTS CLÉS : Enseignement supérieur, université, typologie des conceptions des universités, évaluation de la performance, validation d'une typologie, anasynthèse

Cet article s'inscrit dans le contexte des débats concernant la mission des universités et l'évaluation de leur performance. Il a pour objectif d'illustrer le recours au processus d'anasynthèse comme moyen de valider une typologie des conceptions des universités élaborée en vue d'évaluer leur performance. L'anasynthèse, terme formé des mots analyse et synthèse désignant le processus général de développement de modèles suggéré par Silvern en 1972, s'articule autour des étapes suivantes: l'analyse d'une situation de départ, l'élaboration d'une synthèse à partir de cette analyse, la formulation d'un prototype de modèle, la simulation ou validation de ce prototype en vue finalement de la formulation d'un modèle optimal. L'originalité de cette recherche et son apport à l'avancement des connaissances résident notamment dans le fait d'adapter l'anasynthèse à une validation rigoureuse et systématique d'un référentiel d'évaluation de l'enseignement supérieur. Tout en étant susceptible d'aider à la prise de décision en gestion, la typologie originale qui s'en est dégagée pourra servir de fondements à des recherches subséquentes propres à l'élaboration d'un modèle complet d'évaluation de la performance des universités.

KEY WORDS: Higher education, university, typology of conceptions of universities, evaluation of performance, validation of a typology, anasynthesis

This article is in the context of debates about the mission of universities and assessment of their performance. Its main purpose is to illustrate the use of the anasynthesis process as a means of validation of a typology of conceptions of uni-

versities developed to assess their performance. Anasynthesis, term coined from the words analysis and synthesis designating the general process of elaboration of models suggested by Silvern in 1972, is based on the following steps: the analysis of a baseline, the development of a synthesis from this analysis, the formulation of a prototype model, the simulation or validation of this prototype to finally reach the formulation of an optimal model. The originality of this research and its contribution to the advancement of knowledge reside particularly in the adaptation of anasynthesis to a rigorous and systematic assessment list for evaluating higher education. While susceptible to serve as an aid to decision-making in management, the original typology generated can serve as a basis for further research specific to the development of a comprehensive evaluation model regarding performance of universities.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior, universidade, tipologia de concepções de universidades, avaliação do desempenho, validação de uma tipologia, anassíntese

Este artigo inscreve-se no contexto dos debates relativos à missão das universidades e à avaliação do seu desempenho. Tem por objetivo ilustrar o recurso ao processo de anassíntese como meio de validar uma tipologia de concepções de universidades elaborada para avaliar o seu desempenho. A anassíntese, termo formado pelas palavras análise e síntese que designa o processo geral de desenvolvimento de modelos sugerido por Silvern em 1972, articula-se em torno das seguintes etapas: a análise de uma situação de partida, a elaboração de uma síntese a partir desta análise, a formulação de um protótipo de modelo, a simulação ou validação deste protótipo e, finalmente, a formulação de um modelo ideal. A originalidade desta investigação e o contributo para o avanço do conhecimento residem, nomeadamente, no facto de adaptar a anassíntese a uma validação rigorosa e sistemática de um referencial de avaliação do ensino superior. Sendo suscetível de ajudar à tomada de decisão em gestão, a tipologia original que se desenvolveu poderá servir, ainda, de fundamento às investigações subseqüentes adequadas à elaboração de um modelo completo de avaliação do desempenho das universidades.

Note de l'auteure – La correspondance liée à cet article peut être envoyée à l'adresse suivante : Catherine Larouche, professeur avocate/DESS et programmes courts, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), 555, boul. de l'Université, Chicoutimi (Québec) G7H 2B1, ou à l'adresse courriel suivante : cathe-rine_larouche@uqac.ca

Introduction

La performance des universités est un sujet complexe et d'actualité. Elle se situe au centre des débats de l'heure au Québec, mais aussi ailleurs. Cette complexité résulte, d'une part, de la nature systémique des établissements universitaires et, d'autre part, de l'absence d'un consensus sur une définition précise de leur performance : l'évaluation de la performance de ces institutions s'avère ainsi difficile à réaliser. De fait, les universités poursuivent une multitude d'objectifs souvent complémentaires, mais parfois antagonistes, liés à leur triple mission (enseignement, recherche et services aux collectivités) faisant l'objet d'influences diverses en provenance de leur environnement, de l'État, du marché, de la société civile, des agents régionaux, nationaux et internationaux, sans compter celles de leurs propres acteurs internes.

Dans un tel contexte, quel référentiel d'évaluation de la performance invoquer pour tenir compte de cette complexité ? Existe-t-il des référentiels éprouvés ? Sinon, comment en élaborer un qui soit satisfaisant à cet égard ? Recourir à une typologie pouvant servir de fondements à l'élaboration d'un modèle d'évaluation de la performance des universités s'avère une avenue à considérer pour résoudre ce problème, typologie fondée sur l'utilisation de l'anasynthèse comme processus de validation.

Cet article a donc comme objectif d'illustrer comment l'anasynthèse a contribué à valider une typologie¹ des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance. Nonobstant la présentation classique des recherches scientifiques, cet article est structuré en fonction des étapes d'une validation mettant à profit l'anasynthèse. La première partie présente le processus de l'anasynthèse. Dans la deuxième partie sont traitées les étapes de l'anasynthèse (situation de départ, analyse, synthèse, prototype, simulation, modèle), dont chacune est associée étroitement aux étapes de la démarche scientifique. Dans la troisième partie, les résultats de la validation de la typologie (à l'étape de la simulation) sont présentés et, enfin, dans la quatrième partie, les résultats sont discutés et des pistes de recherche sont proposées.

L'anasynthèse

L'anasynthèse est définie comme étant : « un cadre général qui permet de baliser l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques pour la conceptualisation de modèles théoriques » (Sauvé, 1992, p. 19). Elle s'avère une approche systémique dont la capacité de prendre en compte la complexité est reconnue et documentée. Il s'agit d'un « processus cyclique et cybernétique qui implique l'analyse d'une situation de départ, l'élaboration d'une synthèse à partir de cette analyse, la formulation d'un prototype de modèle, la simulation ou validation de ce prototype en vue finalement de la formulation d'un modèle optimal » (Chavez, 2005 ; Legendre, 2005 ; Sauvé, 1992). L'anasynthèse constitue une approche globale utilisée dans la résolution des problèmes issus des arri-mages théoriques de l'interdisciplinarité. Selon Landry (2006, p. 78), « l'anasynthèse peut être considérée comme une démarche méthodologique générale, dynamique et rétroactive, constituée de boucles récurrentes d'induction et de déduction au service de la modélisation conceptuelle. » Elle s'applique à chacune des étapes et des sous-étapes du processus de recherche (Legendre, 2005).

Le processus de l'anasynthèse s'inscrit dans le cadre des recherches spéculatives que Van der Maren (1990, p. 23) définit comme « un exercice de l'esprit ... produisant des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques. ... Elle s'appuie sur l'analyse et la synthèse de données, de principes, de modèles, de théories issues d'autres recherches pour conceptualiser un modèle théorique particulier. »

Au cours des dernières décennies, plusieurs thèses de doctorat soutenues dans des universités québécoises ont repris et appliqué le processus d'anasynthèse en vue d'élaborer des modèles théoriques en éducation (Benoît, 2000 ; Chalghoumi, 2011 ; Charland, 2008 ; Chavez, 2005 ; Durand, 1996 ; Guay, 2004 ; Lacelle, 2009 ; Rocque, 1994 ; Rousseau, 2007 ; Sauvé, 1992 ; Sokoty, 2011 ; Villemagne, 2005).

Selon Sauvé (1992, p. 24), « l'anasynthèse est aussi une application particulière de la méthode scientifique. » Elle précise que ce qui distingue l'anasynthèse des autres applications de la démarche scientifique, c'est le mode d'élaboration d'un prémodèle qui découle d'un processus méthodique et explicite, à la fois d'analyse et de synthèse ; ce processus n'est pas posé *a priori*, mais au terme d'un processus itératif oscillant entre l'ana-

lyse et la synthèse. Ce processus permet l'élaboration de modèles théoriques ou de référentiels qui répondent à des impératifs d'évaluation d'objets complexes et d'intégration interdisciplinaire ou pluridisciplinaire, raisons précisément pour lesquelles le processus d'anasynthèse a été retenu dans cette recherche.

Les étapes du processus de l'anasynthèse sont (Legendre, 2005, p. 75):

1. Analyse d'une situation de départ

Identification et collecte de données pertinentes (composantes et relations) au sein d'un ensemble soumis à l'étude.

2. Élaboration d'une synthèse à partir de cette analyse

Structuration des composantes et des relations, et identification des carences, des contradictions et des incohérences possibles à remédier par un retour à l'analyse.

3. Formulation d'un prototype de modèle

Élaboration de la meilleure synthèse possible à la suite de la saturation des données et vérification interne de sa validité par le ou les responsables du processus; apport possible de modifications et retour sur les opérations précédentes.

4. Simulation ou validation de ce prototype en vue de la formation d'un modèle optimal

Vérification du prototype, enrichi et modifié jusqu'à saturation à l'interne, par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation; évaluation de validité, suggestions possibles d'amélioration et possibilité de retours.

Ces étapes sont illustrées à la figure 1, qui présente la séquence des étapes et leur logique de même que le caractère itératif et cyclique de la démarche.

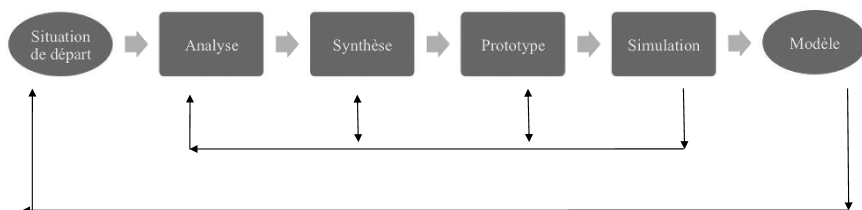


Figure 1. *Processus d'anasynthèse, adaptation de Silvern (1972) par Legendre (2005)*

L'anasynthèse appliquée à la validation de la typologie

Les prochaines sections décrivent comment l'anasynthèse a été utilisée pour procéder à la validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance². La figure 2 illustre les six étapes de ce processus de validation.

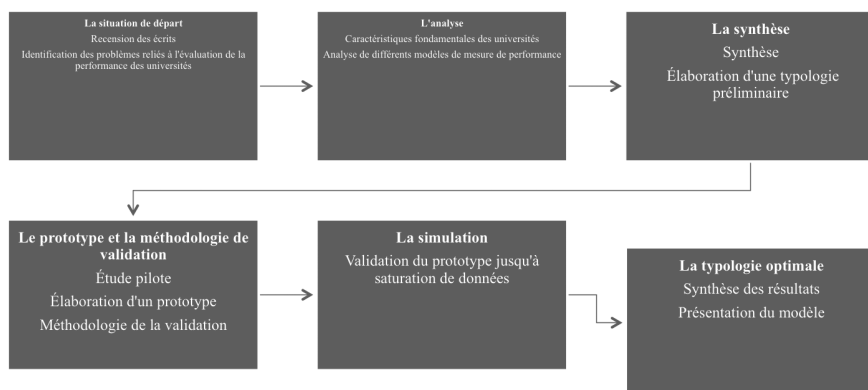


Figure 2. *Structure de la recherche selon le processus d'anasynthèse*

Étape 1 : La situation de départ

Dans la recherche dont découle cet article, l'identification de la situation de départ correspond à la description du contexte, à l'établissement de la problématique ainsi qu'à la formulation des questions et des objectifs de recherche. Une recension des écrits permet de relever les différents problèmes relatifs à l'évaluation de la performance des universités et de constater l'absence d'un référentiel satisfaisant pouvant tenir compte de leur complexité.

Les systèmes d'indicateurs mis en place actuellement, souvent sous l'impulsion d'organismes de tutelle ou d'éditeurs de palmarès, ne respectent pas la diversité et la complexité des missions, des objectifs et des différentes conceptions des universités (Lang, 2005 ; Tavenas, 2004), alors que les établissements d'enseignement supérieur conjuguent au pluriel les incarnations de leurs missions. Ils constituent à la fois des lieux de formation initiale et de formation continue, de culture générale et de formation professionnelle, ainsi que de recherche fondamentale et de recherche appliquée. Ces établissements contribuent au développement de leur communauté sur plusieurs plans (économique, social et culturel) et à des échelles diverses (ville, région, pays). Les universités sont ainsi appelées à poursuivre des objectifs en apparence opposés : par exemple, l'accessibilité du plus grand nombre opposée à la recherche de l'excellence ; la conservation de la tradition en opposition à la recherche de l'innovation.

Les systèmes d'indicateurs ont pour objectif général d'évaluer la santé et l'efficacité du système d'enseignement et d'aider les responsables à prendre des décisions plus judicieuses. Comme un indicateur à lui seul n'apporte qu'une information limitée, il est important de construire un système d'indicateurs donnant une représentation la plus exacte possible de l'organisation (Tavenas, 2004). Ce système d'indicateurs devrait renseigner sur la façon dont les différentes composantes d'un système fonctionnent en synergie pour produire un effet global. Pour donner cette vision d'ensemble, les indicateurs doivent être liés et être issus d'un modèle décrivant le fonctionnement global du système organisationnel (Vial, 2001).

L'absence de consensus sur la façon de concevoir l'université et ses objectifs rend difficile l'élaboration d'un modèle d'évaluation. Pour Hadji (2000) et Barbier (1985), il faut, avant de choisir un outil d'évaluation, décrire les principaux jeux de pouvoir et les règles qui découlent de leur essence. Pour ces auteurs, il est nécessaire de toujours préciser l'intention dominante et de savoir dans quel cadre se situe l'évaluation. Il s'agit d'une règle fondamentale de tout projet d'évaluation.

Selon Barbier (1985, p. 73), préalablement à tout acte d'évaluer, «[u]ne des premières tâches à provoquer par une procédure d'évaluation contrôlée va donc souvent consister dans un travail d'identification, d'élucidation, de reconnaissance ou d'établissement des objectifs préalables ou des intentions générales à l'évaluation.» Ainsi, Barbier (1985, p. 36) est d'avis

qu'«une des premières caractéristiques du référent est de refléter les systèmes d'objectifs présidant au fonctionnement des institutions sociales en général et des institutions de formation en particulier. Selon les cadres idéologico-théoriques de référence, ces systèmes d'objectifs sont appréhendés par exemple en termes de système de valeurs, d'arbitraire social ou d'idéologies dominantes.»

La question qui se pose est comment construire ce référentiel qui élucide ces jeux de pouvoir ou les différents points de vue sur la définition et l'utilisation de l'objet à évaluer, soit, dans le cas présent, l'université?

Considérant l'absence de consensus sur la définition de la performance organisationnelle, plusieurs chercheurs ont tenté, d'une part, de catégoriser les différentes approches et conceptions de l'organisation et, d'autre part, de développer des modèles d'évaluation en fonction de typologies (Hirsh & Levin, 1999). Les contributions les plus notables à cet effet sont celles de Scott (1977), de Cameron (1986), de Quinn et Rohrbaugh (1983) et de Morin, Savoie et Beaudin (1994).

Nous avons choisi d'appuyer notre référentiel sur les conceptions des universités. Quelles sont les différentes conceptions des universités? Comment chacune de ces conceptions considère-t-elle la gouvernance, les missions fondamentales que sont l'enseignement et la recherche³? Quels sont les valeurs, les stratégies, les moyens d'évaluation et les indicateurs privilégiés par chacune de ces conceptions?

Étape 2: L'analyse

L'étape de l'analyse permet de révéler les composantes, les caractéristiques, les forces et les faiblesses des modèles existants d'évaluation appliqués à l'enseignement supérieur. L'analyse s'est effectuée en deux temps: une recension des écrits concernant la définition de l'université et les caractéristiques de ses différentes composantes, puis l'analyse des forces et des faiblesses des modèles de mesure de performance proposés en éducation et en gestion.

L'analyse de ces modèles fait ressortir la prédominance de l'évaluation-gestion (pensée rationnelle, conformité aux normes ou aux objectifs, reddition de compte, contrat de performance, gestion par résultats, évaluation par les organismes de tutelle). Peu d'universités utilisent des modèles de problématisation ou de questionnement au sens où l'entend Vial (2001).

La plupart des systèmes d'indicateurs de performance étudiés en éducation ont recours à l'approche systémique (Cave, Hanney, & Kogan, 1991; Parenteau, 1991). Si cette approche apporte un certain ordre par rapport à la complexité, elle relève davantage d'un schéma classificatoire, difficilement utilisable parce que, d'une part, les indicateurs sont trop nombreux pour en permettre un départage et, d'autre part, ils s'avèrent purement instrumentaux, n'étant pas liés à une intention ou à une finalité particulière.

Les approches de la qualité totale et des tableaux de bord de gestion (pensée stratégique) ont été surtout exploitées aux États-Unis. Le modèle de la qualité totale s'est taillé une place certaine en éducation dans les années 1980 (Barnabé, 1995, 1997; Leclerc, 1995), surtout dans l'amélioration des services (Kanji, Malek, & Tambi, 1999; Narasimhan, 1997). Cette approche est critiquée pour son manque de centration sur les fonctions d'apprentissage et d'enseignement (Harvey, 1995; Birnbaum & Deshotels, 1999; Vazzana et al., 2000). Elle a été de plus en plus délaissée au profit d'approches plus traditionnelles de promotion de l'excellence (Kanji, Malek, & Tambi, 1999).

Le tableau de bord prospectif (*balanced scorecard*) de Kaplan et Norton (2001) constitue un exemple de modèle importé du monde des entreprises qui suscite une certaine adhésion en enseignement supérieur. Le tableau de bord prospectif a été adopté par des établissements valorisant le positionnement stratégique, le recrutement de la clientèle, la satisfaction et la rétention des étudiants. Certains auteurs voient dans ce modèle une avenue prometteuse pour évaluer la performance quoique, selon Cullen et al. (2003), il faudrait l'expérimenter davantage avant de conclure à son applicabilité dans le domaine de l'enseignement supérieur. D'autres auteurs soulignent les désavantages de soumettre les processus d'enseignement et de recherche aux impératifs financiers et à la poursuite de la satisfaction des étudiants (Barret, 1996; Harvey, 1995).

Il ressort de l'étape d'analyse que les modèles étudiés tant en éducation qu'en gestion s'avèrent insuffisants pour répondre pleinement au caractère complexe des universités. Lors de la prochaine étape de la recherche, un prototype de la typologie servant de référentiel à l'évaluation de la performance des universités sera élaboré.

Étape 3 : La synthèse

La synthèse permet au chercheur de définir et de regrouper de façon cohérente les différents concepts nécessaires à la construction d'un prototype. Dans le cas présent, il s'agit d'une typologie préliminaire. Cette étape suppose une démarche créatrice de la part du chercheur (Sauvé, 1992).

Pour répondre au problème de la complexité, une des solutions préconisées consiste à élaborer des modèles typologiques. En nous basant sur les écrits scientifiques concernant les typologies développées par Bertrand et Busugutsala (1995), par Morgan (1999) et par Boltanski et Thévenot (1991), nous avons identifié sept conceptions de l'université (service public, académique, marché, entrepreneuriale, apprenante, politique et milieu de vie) décrites en fonction de sept dimensions : les valeurs et les principes ; le système de gouvernance ; les stratégies ; l'enseignement ; la recherche ; l'évaluation de la performance ; et les critères d'évaluation.

Étape 4 : Le prototype et la méthodologie de validation

À l'étape du prototype et de la méthodologie de validation, une étude pilote a été menée par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès de trois experts possédant une expertise professionnelle et scientifique dans le domaine de l'administration publique ou de la gouvernance des universités. Ils ont livré un jugement critique en fonction de critères de validité d'une typologie proposés par Sauvé (1992) et reconnus par le *Dictionnaire de l'éducation* (Legendre, 2005) : la clarté, la consistance logique, l'exhaustivité, l'économie, l'acceptabilité par les usagers et l'utilité. Les observations des experts ont été soumises à un comité de validation formé des chercheurs responsables de l'étude. Ce comité avait pour tâches d'arbitrer les différends et de décider des modifications à apporter à la typologie préliminaire. L'étude pilote a permis d'élaborer un prototype de la typologie des conceptions des universités et de tester la démarche de validation.

Étape 5 : La simulation

Lors de la simulation, le prototype a été présenté à 11 experts dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Les experts, choisis en fonction de leur expertise professionnelle et scientifique dans le domaine de l'administration publique ou de la gouvernance des universités, ont été sélectionnés selon une procédure d'échantillonnage combinée : échantillon boule de neige et échantillon par choix raisonné (Dépelteau, 2000). Le recours à des experts augmente la crédibilité de la recherche. Comme à l'étape précédente, les experts ont livré un jugement critique sur la typologie.

Une analyse de contenu (analyse par entretien et analyse thématique) en fonction des critères de validation retenus a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. La grille d'analyse utilisée à cet effet se retrouve en annexe. Contrairement à d'autres méthodes de recherche (par ex. Delphi), nous n'avons pas cherché à faire émerger le consensus auprès des experts rencontrés. Les jugements portés ont été soumis au comité de validation qui, à la lumière de la recension des écrits et des argumentaires exprimés, arbitrait les différends et apportait les dernières modifications à la typologie considérée comme optimale à la fin de cette étape. Le processus de validation a donc eu recours à trois types de triangulation :

- une triangulation théorique, c'est-à-dire le recours à des théories alternatives ou concurrentes ;
- une triangulation des observateurs (experts théoriciens, comité de validation) ;
- une triangulation méthodologique (recension des écrits, entretiens semi-structurés, analyse de contenu, utilisation d'un logiciel d'analyse, comité de validation).

Étape 6 : La typologie optimale

La recherche a conduit à une typologie optimale (le modèle) comportant sept conceptions : service public, marché, académique, apprenante, politique, entrepreneuriale et milieu de vie. Ces conceptions sont définies en fonction de sept dimensions (valeurs et principes ; système de gouvernance ; stratégies ; recherche ; enseignement ; évaluation et critères de performance). Chaque conception repose sur des valeurs et des principes, lesquels permettent de la définir et de désigner les axes fondamentaux autour desquels s'établit son échelle de priorités. Le choix de relier les dimensions de la gouvernance, des stratégies et de l'évaluation de la performance permet de rattacher les critères de performance à des intentions de gouvernance. La mission fondamentale des universités, c'est-à-dire leur socle commun, est traversée par les différentes conceptions, tout en laissant place à une interprétation nuancée qui suit les conceptions dominantes et partagées. Il est à noter que les conceptions proposées se distinguent des types « idéaux », au sens de types « purs », dont les caractéristiques seraient mutuellement exclusives. Il convient également de préciser qu'il ne s'agit pas de types d'université, mais bien de types de conception des universités ; une même université peut ainsi s'inscrire dans plus d'un type de conception. L'article de Larouche et al. (2012) fournit une description plus précise de la typologie. Le tableau 1 présente la typologie optimale résultant du processus de validation adapté de l'anasynthèse.

Tableau 1
Typologie optimale

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Service public	Réponse aux besoins de la société Accès à l'université Démocratisation Normes explicites	Démocratisation de l'université Présence active de l'État et de la société Coûts assumés principalement par la société	Plan d'action Débat démocratique	Offre de formation en fonction des besoins diversifiés de la société	Recherche qui répond aux besoins de la société Valorisation de la diversité des approches et des modes de diffusion Recherche et développement	Imputabilité Reddition de compte à l'État et à la population Audit institutionnel	Accès et réussite du plus grand nombre Équité Atteinte des objectifs sociétaux Services à la collectivité Développement régional Intégration citoyenne et professionnelle
Marché	Concurrence Rentabilité Niche stratégique	Système client Lois de l'offre et de la demande avec prédominance à la demande	Position stratégique sur le marché Alliances tactiques Marketing Branding (pouvoir de la marque)	Commercialisation de l'enseignement Enseignement sur mesure Développement des connaissances techniques et industrielles	Recherche orientée vers les besoins du marché Commercialisation de la recherche Recherche commanditée	Palmarès Veille concurrentielle Profit	Recrutement de clientèles Satisfaction de la clientèle Intégration des étudiants sur le marché du travail et taux de diplomation Expansion et diversification du marché Compétitivité Adaptabilité Rentabilité

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	Recherche de la vérité et développement du savoir Liberté académique Fonction critique Rigueur scientifique Disciplinarité	Autonomie institutionnelle Gestion collégiale	Recherche de l'excellence Sélection et élitisme Méritocratie Maintien de la tradition Assurance du capital de réputation	Disciplinarité Transmission des connaissances (savoir) Formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux Formation à la recherche aux cycles supérieurs	Recherche libre Recherche fondamentale et appliquée	Évaluation par les pairs avec vérification externe Reconnaissance internationale Agrément	Excellence académique Avancement des connaissances Qualité des programmes Notoriété en recherche Rayonnement sur le monde Prestige et distinctions
Apprenante	• Multiplication des lieux de savoir et d'information • Communication • Utilisation des TIC • Ouverture	• Gestion participative • Communauté universitaire • Gestion décentralisée et démocratique	• Processus d'apprentissage • Développement organisationnel • Diffusion du savoir • Dissémination du savoir • Communautés de pratique et d'apprentissage • Ouverture (différents schèmes de pensée) • Décloisonnement	• Rencontre des savoirs entre le milieu universitaire et les autres milieux • Processus d'enseignement • Enseignement différencié • Reconnaissance des acquis et valorisation des compétences • Pédagogie par projet • Communauté de pratique • Transdisciplinarité	• Recherche transdisciplinaire • Réseaux de recherche • Consortium de recherche • Implication des partenaires dans la programmation de recherche • Recherche collaborative et recherche-action	• Tableau de bord de gestion • Évaluation mixte impliquant des acteurs externes	• Système d'information adéquat • Mécanisme de réflexion et d'amélioration • Capacité de s'autoévaluer • Développement et extension des réseaux • Apprentissage de l'organisation

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	Autonomie Innovation Goût du risque Pérennité institutionnelle	Système producteur (offre) Leader Équipe de gestion Équipe de recherche Diversification des sources de financement	Vision Mobilisation des ressources Changement délibéré	Développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision	Recherche et développement Innovation et transfert technologique Brevet d'invention Interdisciplinarité et résolution de problèmes	Concrétisation des finalités Évaluation des forces et faiblesses, et des opportunités et menaces	Capacité d'être proactif Innovation Capacité de pilotage Diversité des sources de financement Partenariat
Politique	Processus démocratique Reconnaissance des intérêts divergents Respect de la diversité des composantes de la société Changement social	Diversification et participation des parties prenantes Répartition des lieux de pouvoir Rapport de force	Processus de négociation Recherche du compromis Consultation Alliances stratégiques	Participation des parties prenantes à l'élaboration des programmes et des curriculums	Recherche stratégique Participation des parties prenantes aux orientations et au développement des projets de recherche	Imputabilité et reddition de compte envers les parties prenantes Opinion publique	Satisfaction des parties prenantes Satisfaction des employeurs Satisfaction des organismes régulateurs Satisfaction des associations étudiantes, professionnelles et syndicales Satisfaction des communautés internes et externes

Conceptions	Valeurs et principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères d'évaluation de la performance
Milieu de vie	Respect et épanouissement de la personne Amélioration de la condition humaine Bien-être au travail Solidarité intergénérationnelle	Leadership orienté vers le développement de la personne Développement durable Gestion écologique et humaniste	Processus humain Soutien au développement de carrière et au ressourcement professionnel	Développement intégral de la personne Enseignement personnalisé Petits groupes Valorisation des activités parascolaires	Valorisation de la diversité de la recherche Recherche orientée vers les humanités Recherche libre	Climat d'étude et de travail Culture organisationnelle Évaluation institutionnelle	Mobilisation au travail Sentiment d'appartenance Disponibilité des espaces Santé et sécurité au travail Climat d'étude et de travail Développement des ressources humaines Éthique Esthétisme

Source: Larouche, C., Savard, D., Héon, L., & Moisset, J.-J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance: rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3) p. 45-64.

Résultats de la validation de la typologie

Dans cette section, nous présentons les résultats relatifs à la validation de la typologie (étape de la simulation) en fonction des critères retenus.

La clarté

Le critère de clarté est défini comme suit : « Les types doivent être définis avec précision de façon à pouvoir être repérés sans équivoque par tous les usagers » (Sauvé, 1992).

Deux éléments ont permis de déterminer le degré de clarté : l'appréciation formelle des experts sur le prototype présenté et l'analyse de leur discours. Le degré de clarté de chacun des types est illustré au tableau 2.

Tableau 2
Jugement des experts sur la clarté du prototype

Critère \ Experts	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Moyenne
Service public	2	4	3	3	1	2	3	3	2	4	4	2,81
Académique	1	1	3	4	1	1	4	4	1	3	4	2,45
Marché	3	4	3	3	4	3	3	3	1	4	1	2,90
Clarté Entrepreneuriale	4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3,27
Politique	4	4	4	3	3	3	4	3	1	3	1	3,00
Apprenante	3	3	3	3	4	2	4	3	2	1	1	2,64
Relations												
	4	4	4	3	3	2	4	3	3	3	3	3,27
Moyenne	3,00	3,43	3,29	3,14	2,71	2,29	3,42	3,14	2,00	3,14	2,43	2,90

Échelle :

- 4 Clair : aucune modification proposée
- 3 Assez clair : modifications mineures proposées
- 2 Peu clair : modifications substantielles proposées
- 1 Pas clair : propose une autre définition

Dans l'ensemble, le prototype a été jugé assez clair par les experts (moyenne de 2,90). Les conceptions relations humaines, entrepreneuriale, politique et marché, dont les moyennes oscillent entre 2,9 et 3,27, peuvent être classées comme étant assez claires avec peu de modifications proposées. Paradoxalement, il s'agit de conceptions dont l'existence même a été la plus contestée par certains experts.

Un deuxième groupe de conceptions (apprenante et service public), dont les moyennes se situent entre 2,64 et 2,81, sont aussi classées comme assez claires, mais elles ont fait l'objet de légèrement plus de modifications que le groupe précédent. Avec une moyenne à l'indice de 2,45, la conception académique se rapproche de la catégorie « peu clair ». Il est intéressant de souligner qu'il s'agit de la conception la moins contestée et qu'elle est celle qui a été la plus modifiée. Il est ainsi peut-être plus facile d'identifier ce que n'est pas la conception académique que d'en fournir une description précise. Une autre hypothèse voudrait que les experts aient participé plus volontiers à l'amélioration des définitions des conceptions qui se rapprochent le plus de leur conception personnelle.

Le tableau 2 indique les conceptions auxquelles adhèrent les experts. Selon la fréquence d'identification, plus d'un choix était possible.

Tableau 3
Conceptions des universités propres aux experts

Conceptions	N
Académique	6
Entrepreneuriale	5
Service public	4
Apprenante	4
Relations humaines	1

Six experts sur 11 se sont identifiés à la conception académique. Expert 5, qui s'est identifié à la conception service public, est celui qui a proposé le plus de modifications à cette conception. Expert 6 et Expert 7, qui ont adopté respectivement la conception apprenante et la conception entrepreneuriale, furent aussi ceux qui ont le plus contribué à la spécification de ces conceptions.

Après avoir arbitré les suggestions de modification de la typologie par les experts, le comité de validation a porté un jugement définitif sur la clarté de la typologie. Le tableau 4 présente l'appréciation des membres du comité de validation sur la clarté de la typologie.

Tableau 4
Jugement du comité de validation sur la clarté de la typologie optimale

Experts du comité de validation		A	B	C	D	Moyenne
Clarté	Service public	3,7	4	3,7	3,8	3,80
	Académique	3,8	4	3,8	3,7	3,83
	Marché	3,7	3,8	3,7	3,7	3,70
	Entrepreneuriale	3,0	3,5	3,5	3,0	3,25
	Politique	3,5	3,4	3,5	3,5	3,48
	Apprenante	3,5	3,5	3,0	3,5	3,38
	Relations humaines	3,5	3,5	3,5	3,5	3,50
	Moyenne	3,53	3,65	3,53	3,53	3,53

Échelle :

- 4 Tout à fait clair
- 3 Assez clair
- 2 Peu clair
- 1 Pas du tout clair

Le comité de validation a jugé qu'après l'intégration arbitrée des modifications proposées par les experts, les conceptions proposées sont, dans l'ensemble, définies de façon assez claire (moyenne de 3,53).

La consistance logique

La définition du critère de consistance logique s'énonce ainsi : « Les types doivent être de même nature, c'est-à-dire définis à partir des mêmes critères ; les types doivent être clairement différenciés ; lorsqu'il y a un principe d'organisation des types, celui-ci doit être clairement explicité et respecté dans la construction de tous les types » (Sauvé, 1992).

Deux éléments ont permis d'apprécier ce critère. Le premier concerne l'association de réalités signifiantes à chacun des types de conception et la désignation des types les plus représentatifs de la réalité québécoise. Le second porte sur l'appréciation des experts quant à la structure générale de la typologie. Ces données se retrouvent au tableau 5.

Tableau 5
*Existence de réalités significantes et types les plus représentatifs
 selon la perception des experts*

Experts		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Consistance logique (réalités signifiantes, types les plus représentatifs)	Service public	*	U	U	U*	U*	U*	D	U*	PU	UD	U*
	Académique	*	U	U	U*		D*	D*	U*	U	UD*	U*
	Marché	U	U	U*	P*	PI		D	P*	PI*		P
	Entrepreneuriale		PA	*	U*		P	D	U*	P	D	U
	Politique		U	*	U*		U		U*			U
	Apprenante	*	P	U			I			P		
	Relations humaines	I	UP		U					A	D	
Légende												
U	Oui	Universités										
D	Oui	Disciplines										
A	Oui	Acteurs										
I	Oui	Instances										
P	Oui	Pratiques										
	Absence	Absence de mention par l'expert										
*		Types les plus représentatifs de la réalité québécoise										

Les réalités significantes

Tous les experts ont mentionné des réalités significantes pour illustrer la conception service public, à l'exception d'Expert 1. Sur les 11 experts, neuf ont identifié des réalités significantes comme exemples des conceptions académique et marché. Huit experts ont fait mention de réalités significantes de la conception entrepreneuriale. Cinq experts ont relaté des réalités significantes décrivant les conceptions politique et relations humaines. Enfin, quatre experts ont indiqué des réalités significantes illustrant la conception apprenante.

Les types les plus représentatifs

Selon les experts, les types les plus représentatifs de la réalité québécoise sont :

- la conception académique (sept experts ont identifié des réalités);
- la conception service public (six experts);
- les conceptions marché et entrepreneuriale (trois experts);
- la conception politique (trois experts);
- la conception apprenante (un expert);
- la conception milieu de vie (aucune mention).

Toutes les conceptions ont été illustrées par un minimum de quatre mentions sur le plan des réalités significantes. Six experts citent des réalités significantes qui différencient les conceptions marché et entrepreneuriale. Deux experts ont donné des exemples qui permettent de distinguer les conceptions apprenante et relations humaines. À l'exception de la conception relations humaines, toutes les conceptions ont été mentionnées au moins une fois comme conceptions les plus représentatives de la réalité québécoise. Ajouté au critère de la clarté, ce critère permet d'affirmer que la typologie est constituée d'éléments distincts.

Les éléments distincts et la structure de la typologie

Le tableau 6 résume le jugement des experts sur la structure de la typologie.

Les résultats démontrent un accord unanime concernant l'existence des conceptions service public et académique. Neuf experts sont d'accord avec la distinction entre les conceptions marché et entrepreneuriale. Sept experts reconnaissent l'existence de la conception politique, six expriment leur accord avec la conception apprenante et cinq avec la conception relations humaines.

Ajoutés aux critères de clarté et de réalités significantes, ces résultats permettent d'affirmer que la typologie est constituée d'éléments distincts et qu'elle peut être considérée comme logiquement consistante. Les choix effectués par le comité de validation de ne pas fusionner les conceptions marché avec entrepreneuriale, ou relations humaines avec apprenante, et de ne pas retirer de conceptions sont justifiés par les fondements théoriques relevés à la recension des écrits, par l'existence de réalités

Tableau 6
Jugement des experts sur la structure générale

	Service public	Académique	Marché	Entrepreneuriale	Apprenante	Politique	Relations humaines
Expert 1	Accord	Accord	Désaccord Retrait ou fusion	Désaccord Retrait ou fusion	Accord si on change pour technologique	Plus ou moins d'accord	Désaccord Retrait
Expert 2	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord
Expert 3	Accord	Accord	Accord Désaccord idéologique	Accord	Accord	Accord	Ne serait pas en désaccord avec le retrait
Expert 4	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord	Accord
Expert 5	Accord	Accord	Accord, mais désaccord idéologique	Accord moins prononcé	Accord	Accord	Accord
Expert 6	Accord	Accord	Accord	Accord (distinction avec apprenante pas évidente)	Accord	Désaccord Retrait	Désaccord Retrait
Expert 7	Accord	Accord	Accord	Accord	Pas nécessaire	Accord	Pas nécessaire
Expert 8	Accord	Accord	Accord et fusion avec entrepreneuriale	Désaccord Fusion avec marché	Désaccord	Désaccord Présente partout	Désaccord ou fusion avec apprenante
Expert 9	Accord si noyau dur	Accord si noyau dur	Accord si périphérie	Accord si noyau dur (dépend de la définition)	Accord si périphérie	Accord si périphérie	Accord si périphérie
Expert 10	Accord	Accord	Accord	Accord	Désaccord Retrait	Désaccord Retrait	Désaccord Retrait
Expert 11	Accord	Accord	Accord, mais doit être mieux distingué d'entrepreneuriale	Accord	Accord, mais doit être mieux explicité	Accord	Accord
Total	11/11	11/11	9/11	9/11	7/11	7/11	5/11

signifiantes associées à chacune des conceptions et par le fait que les experts se sont identifiés à chacune des conceptions, à l'exception de la conception marché.

L'exhaustivité

Le critère d'exhaustivité est défini de la façon suivante: « L'ensemble des types doit couvrir le plus d'éléments possible de la population concernée; les critères de classification d'une typologie (ou dimensions) doivent tenir compte de tous les aspects descriptifs pertinents de la réalité concernée » (Sauvé, 1992).

Le tableau 7 présente le jugement des experts sur le critère d'exhaustivité.

Tableau 7
Jugement des experts sur le critère d'exhaustivité

Experts	Exhaustivité
1	Oui
2	Oui
3	Non
4	Oui
5	Oui
6	Oui
7	Oui
8	Oui
9	Non
10	Oui
11	Ne sait pas

Huit experts considèrent que la typologie est exhaustive, un expert ne peut se prononcer et deux experts proposent l'ajout d'une conception gestionnaire. Le comité de validation a jugé cette proposition assez intéressante pour que la pertinence de l'ajouter à la typologie fasse l'objet de vérification dans des recherches ultérieures.

L'économie

Le critère d'économie⁴ correspond à la définition suivante: « Une typologie ne doit contenir que le nombre nécessaire de catégories signifiantes pour classer le plus d'éléments possible » (Sauvé, 1992).

Le tableau 8 décrit le jugement des experts sur le critère d'économie.

Tableau 8
Jugement des experts sur le critère d'économie

	Économie
Expert 1	L'idéal serait trois ou quatre types. Fusion entrepreneuriale et marché Retrait Relations humaines Politique
Expert 2	
Expert 3	Retrait Relations humaines
Expert 4	
Expert 5	
Expert 6	Retrait Relations humaines Politique
Expert 7	Retrait Relations humaines Apprenante
Expert 8	Fusion entrepreneuriale et marché Fusion relations humaines et apprenante Retrait Politique
Expert 9	
Expert 10	Retrait Relations humaines Politique Apprenante
Expert 11	Retrait Apprenante

Sur la base des fondements théoriques relevés et des argumentaires apportés, le comité de validation a décidé de conserver les éléments suivants :

- la distinction entre la conception entrepreneuriale (goût de l'innovation et du risque) et marché (équilibre de l'offre et de la demande), malgré la proposition de fusionner ces deux conceptions par les experts 1 et 8 ;
- la conception politique, malgré le désaccord des experts 1, 6, 8 et 10 ;

- la conception apprenante, malgré le désaccord des experts 7, 8, 10 et 11 ;
- la conception relations humaines, malgré le désaccord des experts 1, 3, 6, 7, 8 et 10, tout en changeant toutefois son nom pour milieu de vie au lieu de relations humaines.

L'acceptabilité par les usagers

La définition du critère d'acceptabilité par les usagers se lit comme suit : « La probabilité que la typologie soit bien reçue par les usagers selon l'avis découlant du processus de validation par des pairs et des experts » (Sauvé, 1992).

Le tableau 9 illustre le jugement des experts sur le critère d'acceptabilité par les usagers.

Tableau 9
Jugement des experts sur le critère d'acceptabilité par les usagers

Probabilités	Nombre d'experts
1- Très élevée	1
2- Assez élevée	2
3- Moyenne	2
4- Plutôt basse	0
5- Très basse	1
6- Dépend du contexte	5

Trois experts jugent l'acceptabilité élevée, deux experts la jugent moyenne et un expert la juge très basse. Selon les Experts 1, 3, 4, 5 et 7, l'acceptabilité de la typologie par les usagers dépendra des destinataires ainsi que du contexte de sa présentation et de son utilisation.

L'utilité

La définition du critère d'utilité se lit comme suit : « Une typologie doit comporter des catégories signifiantes. Il s'agit d'un outil d'analyse qui permet entre autres le diagnostic et la prescription ; elle doit être utile à cet effet » (Sauvé, 1992).

Les experts se sont prononcés sur le critère d'utilité en précisant les personnes les plus susceptibles d'utiliser le prototype et en spécifiant différents contextes d'utilisation. Ces données se retrouvent au tableau 10.

Tableau 10
Jugement des experts sur l'utilité du prototype

	Contexte général	Processus administratif	Personnes
<i>Expert 1</i>	Outil de réflexion pour mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur des universités Il ne faut pas que ce soit présenté comme une hiérarchisation des universités. Sensibilisation du public à la chose universitaire	Perfectionnement ou formation des cadres universitaires	<i>Spécialistes de la gestion</i>
<i>Expert 2</i>	<i>Apprendre à mieux se connaître à l'interne</i>	<i>Processus de gouvernance</i> <i>Processus de planification</i> <i>Fonctions de pilotage</i>	<i>Soi-même comme universitaire</i> <i>Professeurs</i> <i>Étudiants</i> <i>Partenaires</i> <i>Départements</i>
<i>Expert 3</i>	<i>Utile pour la réflexion, mais ne croit pas que cela aidera à développer de nouveaux indicateurs</i>		<i>Les universités, si on les oblige à se situer et à réfléchir</i>
<i>Expert 4</i>	Réflexion, prise de conscience de son identité Nous faire réaliser des choses		Gestionnaires de haut niveau
<i>Expert 5</i>	Outil de réflexion	Planification stratégique Plan de développement Assemblée du sénat	Conseil d'administration
<i>Expert 6</i>	Outil de référence pour mieux comprendre les types de mesure pour mesurer la performance, mieux argumenter et évaluer les modèles de mesure Autoréflexion sur ce que font les universités Outil pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs de la logique principale et identifier d'autres logiques aussi présentes dans l'institution	Outil de développement pour s'améliorer dans une optique d'évaluation institutionnelle	Ministère et public probablement plus intéressés que les universités, qui risquent de contester
<i>Expert 7</i>	Outil d'analyse Clarification des enjeux Discours plus analytique Éclairer le débat public Légitimer la diversité des conceptions sans trahir l'idéal type	Instrument pour aider à l'autoévaluation par les unités Modèle global	Hauts dirigeants Dirigeants d'unités
<i>Expert 8</i>	Démarche académique, une démarche de recherche doublée d'une vision promotionnelle Il ne voit pas beaucoup d'utilité concrète et pratique.		

	Contexte général	Processus administratif	Personnes
<i>Expert 9</i>	Outil de lecture du réel	Aider les gestionnaires à reconnaître la pluralité des conceptions Aider à la gestion des conflits	Gestionnaires
<i>Expert 10</i>	Évaluation des départements, évaluation des universités, contrat de performance		Départements Universités Gouvernement
<i>Expert 11</i>	Mieux se connaître, savoir qui on est et ce que l'on veut devenir	Planification stratégique et évaluation de la performance dans une approche à la Harvard	Dirigeants Conseil d'administration Cadres supérieurs Chercheurs en performance

Selon les experts, les personnes les plus susceptibles d'utiliser cette typologie sont :

- les chercheurs en gestion ;
- les universités et leur conseil d'administration ;
- le gouvernement ;
- les gestionnaires universitaires ;
- les professeurs et les étudiants universitaires.

Un outil de réflexion

Neuf experts ont mentionné que la typologie constitue surtout un outil de réflexion qui permet une meilleure appréhension du réel. Elle peut favoriser la prise de conscience de sa propre identité: reconnaître qui l'on est et identifier ce que l'on veut devenir. Par ailleurs, la typologie peut s'avérer utile pour éclairer le débat public en clarifiant les enjeux et pour légitimer la diversité des conceptions.

La planification stratégique

Trois experts voient dans la typologie un outil utile pour le processus de planification stratégique.

L'évaluation de la performance

Quatre experts sont d'avis qu'elle peut devenir un outil de développement dans une optique d'évaluation institutionnelle et servir à évaluer le degré d'atteinte des objectifs de la conception dominante, tout en considérant les autres conceptions présentes dans un établissement.

La gestion des conflits et la formation des cadres universitaires

Un expert juge que l'utilité de la typologie pourrait résider dans l'identification des enjeux dans un processus de résolution de conflits et dans le perfectionnement des cadres universitaires.

Discussion et pistes de recherche

Il est utile de rappeler ici que l'objectif de cet article est « d'illustrer comment l'anasynthèse a contribué à valider une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance ». Certaines limites ont déjà été mises en relief plus haut à cet égard (voir la section Introduction et pages suivantes).

À la lumière de la validation réalisée selon le processus d'anasynthèse et en faisant intervenir les critères de validation d'une typologie des résultats présentés, nous avons démontré que :

- la typologie est jugée assez claire par les experts et par le comité de validation ;
- les conceptions sont suffisamment distinctes et porteuses de réalités signifiantes ;
- la typologie a été jugée exhaustive par la majorité des experts, quoique deux experts proposent une huitième conception (gestionnaire) ;
- le nombre de conceptions a été jugé suffisant, bien que deux experts proposent de fusionner les conceptions marché et entrepreneuriale ; cinq experts de retirer la conception relations humaines, quatre experts de retirer les conceptions politique et relations humaines ;
- l'acceptation de la typologie par les usagers dépend du contexte de présentation ; et
- la typologie peut être utilisée dans différents contextes : planification stratégique, évaluation institutionnelle, formation des cadres, gestion de conflits, et compréhension des débats et des enjeux.

Le comité de validation a arbitré les modifications proposées par les experts. Il serait trop long ici de discuter chacune des propositions. Nous invitons donc le lecteur à consulter la thèse de Larouche (2011) pour plus de détails à ce sujet. Il y a lieu de souligner toutefois que, pour juger de l'ac-

ceptabilité des modifications, le comité de validation s'est référé à l'ensemble des critères de validation proposés par Sauvé (1992) et s'est appuyé sur la recension des écrits. Par exemple, même si même si parmi les experts consultés certains ont proposé la fusion de deux ou trois conceptions, la modification n'a pas été retenue et la majorité d'entre eux les ont jugées distinctes, ont proposé des réalités signifiantes illustrant chacune des conceptions et se sont aussi identifiés à l'une ou l'autre des conceptions.

Le recours à des experts de l'enseignement supérieur n'est pas une pratique courante, mais cette méthode, comme il a été mis en évidence, apporte un éclairage varié sur des enjeux complexes dans un contexte d'interdisciplinarité. Entre autres, l'analyse, la synthèse et le recours aux experts peuvent permettre la construction de cadres d'interprétation du monde au sens de Muller (2009) dans une perspective d'analyse cognitive des politiques publiques. La méthodologie de l'anasynthèse peut s'avérer utile à la TBE (*theory-based evaluation*; Chen, 1990) en inscrivant les enjeux d'évaluation de programme dans un cadre d'interprétation plus large permettant de situer l'évaluation et d'éclairer les parties prenantes (Brousselle & Champagne, 2011 ; Weiss, 2000). Les programmes d'évaluation sont souvent construits dans un large ancrage sur les perceptions des gens et sur des fondements théoriques bien identifiés.

De plus, il pourrait s'avérer pertinent de revoir les critères de validation d'une typologie proposés par Sauvé (1992) en fonction de leur adaptabilité au domaine de l'enseignement supérieur.

Cette recherche permet de faire un pas de plus dans la prise en compte de la complexité. Si l'approche systémique appréhende le monde en le compartimentant dans un schéma avec des boucles de rétroaction, cette recherche apporte un éclairage nouveau en intégrant dans une synthèse la problématique des différents points de vue disciplinaires ou autres sur un objet particulier.

Il s'agit aussi d'une avancée pour le champ disciplinaire de l'administration de l'éducation par le fait d'intégrer dans un même référentiel des conceptions des disciplines de l'administration et des conceptions de la recherche et de l'enseignement en vue d'évaluer la performance des universités.

Dans un monde où il y a une demande de spécialistes sur des objets de plus en plus pointus, les chercheurs et les praticiens ont aussi besoin de recherches adoptant une approche globale et qui questionnent le sens de leurs actions.

Enfin, Landry et Auger (2003) ont développé un point de vue critique vis-à-vis de l'anasyntèse. Selon eux, « le processus d'anasyntèse, même suivi rigoureusement, demeure tout de même dans une rhétorique liée au chercheur et pas suffisamment objectivée. ... Les résultats obtenus pourraient donc être un modèle parmi un ensemble d'autres modèles possibles à partir des mêmes informations. » Pour Villemagne (2006, p. 135), « il faut néanmoins garder à l'esprit les objectifs poursuivis par chaque recherche. Comme D'Ambroise (1996, p. 73) le remarque si bien, les débats épistémologiques contemporains réintroduisent la notion de subjectivité et sont en voie de considérer comme un mythe la prétendue neutralité du processus de recherche comme la connaissance scientifique qui en résulte. » Dans la présente recherche, le recours aux experts et au comité de validation a permis de situer la typologie dans un espace de discussion, de la partager et d'identifier ses forces, mais aussi ses lacunes.

Conclusion

Méthode reconnue pour le développement de la recherche théorique et pour le développement de modèle, l'anasyntèse a permis de structurer l'ensemble des étapes de cette recherche. Cet article avait pour objectif d'illustrer le recours au processus d'anasyntèse comme moyen de valider une typologie des conceptions des universités élaborée en vue d'évaluer leur performance. La typologie optimale de la présente recherche se fonde sur une recension exhaustive des écrits. Un premier jugement sur sa validité a été posé à l'étape de l'étude pilote. Puis, 11 experts ont été rencontrés individuellement dans le cadre d'un entretien semi-structuré d'une durée moyenne de 90 minutes. Les discours des experts ont été analysés à l'aide de matrices d'analyse de cas en mettant à profit un logiciel d'analyse de contenu. Leurs argumentaires ont été étudiés et mis en relation, en vertu de la technique de la rhétorique en fonction de chacune des dimensions de la typologie et des critères de validité de la typologie. Le comité de validation a porté un dernier jugement sur l'ensemble des résultats.

Tout en étant susceptible de servir d'instrument d'aide à la prise de décision en gestion, la typologie optimale qui s'en est dégagée pourra servir de fondements à des recherches subséquentes propres à l'élaboration d'un modèle complet d'évaluation de la performance des universités.

NOTES

1. La typologie et sa description ont fait l'objet d'un article. Voir: Larouche, C., Savard, D., Héon, L., et Moisset, J.-J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance: rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3), 45-64. Le lecteur y trouvera l'explicitation des sept types de conception des universités.
2. Pour une description complète, voir Larouche, C. (2011). La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
3. Les services aux collectivités n'ont pas été retenus comme une dimension permettant de discriminer les conceptions.
4. Il s'agit en fait du critère de parcimonie.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris, France: Les Presses universitaires de France.
- Barnabé, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Québec, Canada: Les Presses Inter Universitaires.
- Barnabé, C. (1997). *Gestion de la qualité totale en éducation*. Montréal, Canada: Éditions Logiques.
- Barret, R. (1996). Quality and the abolition of standard: arguments against some american prescriptions for the improvement of higher education. *Quality in Higher Education*, 2(3), 201-210.
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble d'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Bertrand, D., & Busugutsala, G. G. (1995). *L'université québécoise du troisième type : dynamique vers l'an 2010*. Sainte-Foy, Canada: Université du Québec.
- Birnbaum, R. & Deshotels, J. (1999). Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28(1), 29-37.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France: Gallimard.
- Brousselle, A., & Champagne, F. (2011). Program theory evaluation: Logic analysis. *Evaluation and Program Planning*, 34, 69-78.
- Cameron, K. S. (1986). Effectiveness as paradox: consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness. *Management Science*, 32(5), 539-553.
- Cave, M., Hanney, S., & Kogan, M. (1991). *The use of performance indicators in higher education: a critical analysis of developing practice* (2nd ed.). London: J. Kingsley.
- Chalghoumi, H. (2011). *Balises pour l'intervention avec les technologies auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Chavez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies: proposition d'un modèle éducationnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Chen, H. T. (1990). *Theory driven evaluations*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5-14.
- D'Ambroise, G. (1996). *Le projet de recherche en administration: un guide général à sa préparation*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Durand, M.-J. (1996). *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*, (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*, (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Hadji, C. (2000). *Évaluation, les règles du jeu*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Harvey, L. (1995). Editorial, The Key Issues: The quality agenda. *Quality in Higher Education*, 1(1), 5-12.
- Kanji, G. K., Malek, A., & Tambi, B. A. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10 (1), 129-153.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *Comment utiliser le tableau de bord prospectif : pour créer une organisation orientée stratégie*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation préprimaire : proposition d'un construit théorique* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Landry, R., & Auger, N. (2003). *Stratégie de clarification conceptuelle*. Montréal, Canada : Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation.
- Lang, D. W. (2005). "World Class or the Curse of Comparison. *Canadian Journal of Higher Education*, XXXV(3), 27-55.
- Larouche, C. (2011). *La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Canada.
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L., & Moisset, J.-J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance : rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3), 45-64.
- Leclerc, J. (1995). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion. La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Morin, E. M., Savoie, A., & Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Muller P. (2009). *Les politiques publiques*. Paris, France : Les Presses universitaires de France.
- Narasimhan, K. (1997). Organizational climate at the University of Braunton in 1996. *Total Quality Management*, 8(2), 239-243.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement : un cadre d'analyse*. Paris, France : OCDE.
- Parenteau, R. (1991). *Indicateurs socio-économiques de la qualité de l'enseignement supérieur*. Montréal, Canada: [S.l.].
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Rousseau, M. (2007). *Modélisation de l'intervention spécialisée auprès des enfants présentant un trouble envahissant du développement et fréquentant un service de garde* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : Élaboration d'un supramodèle pédagogique* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Scott, W. R. (1977). Effectiveness of organizational effectiveness studies, In P. S. Goodman & J. M. Pennings (Eds.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness* (pp. 13-55). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Silvern, L. C. (1972). *System engineering applied to training*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Sokoty, H. (2010). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire, par les acteurs scolaires ivoiriens* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Tavenas, F. (2004). *Assurance qualité : référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*. Bruxelles, Belgique : Association européenne de l'Université.
- Van der Maren, J.-M. (1990). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Vazzana, G., Elfrink, J., & Bachmann, D. P. (2000). A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business Colleges. *Journal of Education for Business*, 76(2), 69-74.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- Villemagne, C. (2005). *L'éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Villemagne, C. (2006). Des choix méthodologiques favorisant une approche inductive: le cas d'une recherche en éducation relative à l'environnement. *Recherches qualitatives*, 26(2), 131-144.
- Weiss, C. H. (2000). Which links in which theories shall we evaluate? In P.J., Hacsí, T.A. Petrosino & T. A. Huebner (Eds.), *Program theory in evaluation: Challenges and opportunities. New directions for evaluation* (pp. 35-45). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Annexe 1. *Matrice cas*

Matrice d’analyse orientée cas

Identification du cas

- Durée de l’entretien :
- Endroit :
- Documentation remise durant l’entretien :
- Suggestions de lecture durant l’entretien :
- Lecture et signature du formulaire de consentement : Oui
- Informations sur l’interviewé :
- Contexte de l’entretien, impressions de la chercheuse

Matrice d’analyse

1. Jugement de l’expert sur la problématique

Énoncés de problématiques	Commentaires de l’expert
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
Autres	

2. Idée de la construction du modèle en fonction des conceptions de l’enseignement supérieur

Accord	Commentaires de l’expert
OUI	
NON	

3. Jugement global sur la typologie

Jugement explicite, formel

Jugement explicite

Oui

Non

Accord-Désaccord

En accord	En désaccord

4. Clarté – Modifications proposées

Types de conception des universités	Système de gouvernance et degré d'autonomie	Valeurs et principes	Stratégie privilegiée	Enseignement	Recherche	Évaluation de la performance	Critères de mesure de la performance privilegiés
Service public							
Marché							
Académique							
Apprenante							
Entrepreneuriale							
Politique							
Relations humaines							

Jugement sur la pertinence et l’applicabilité des critères de mesure de performance

Oui

Non

Critères :

5. Consistance logique

Éléments distincts

Oui

Non

Regroupement

Oui Lesquels

Non

Réalités signifiantes

Conceptions	Réalités signifiantes
Service public	
Marché	
Académique	
Apprenante	
Entrepreneuriale	
Politique	
Relations humaines	

Les types de conception les plus représentatifs au sein des universités québécoises

Conceptions	
Service public	
Marché	
Académique	
Apprenante	
Entrepreneuriale	
Politique	
Relations humaines	

Exhaustivité

Oui

Non

Économie

Oui

Non

Utilité

Oui

Contexte général

Processus administratif

Personne

NonAcceptabilité par les usagers

a) très élevées

b) plutôt élevées

c) moyennes

d) plutôt basses

e) très basses

Conceptions de l'expert

Thèmes abordés :

Date de réception: 9 février 2013

Date de réception de la version finale: 20 mars 2014

Date d'acceptation: 21 mars 2014