



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Le financement fondé sur le résultat : la situation actuelle, les pratiques prometteuses et les tendances naissantes

Mary B. Ziskin¹, Don Hossler²,
Karyn Rabourn², Osman Cekic³,
Youngsik Hwang²

¹ University of Dayton

² Indiana University

³ Canakkale Onsekiz Mart University



Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.) Canada, M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

Citer ce document comme suit :

Ziskin, M. B.¹, Hossler, D.², Rabourn, K.², Cekic, O.³ et Hwang, Y.² (2014), *Le financement fondé sur le résultat : la situation actuelle, les pratiques prometteuses et les tendances naissantes*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

¹ University of Dayton

² Indiana University

³ Canakkale Onsekiz Mart University



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur appui, financier ou autre, à ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

Table des matières

Introduction.....	3
Méthodes et cadres conceptuels	6
Examen des politiques dans certaines administrations	8
États-Unis	8
Certains contextes européens	12
Canada	13
Australie	13
Tendances naissantes	14
Examen de la recherche : Les effets du financement fondé sur le résultat sur les indicateurs de rendement .	16
Théories d'action.....	16
La recherche relative aux effets du financement fondé sur le résultat quant aux résultats ciblés	17
<i>Aperçu</i>	17
<i>Retombées immédiates</i>	17
<i>Résultats à moyen terme</i>	18
<i>Résultats ultimes</i>	19
<i>Base empirique limitée</i>	21
Pratiques prometteuses et stériles	21
<i>Pourcentage du financement gouvernemental attribué par les modèles fondés sur le résultat</i>	22
<i>Mesures de rendement</i>	22
<i>Contexte des politiques</i>	23
<i>L'analyse du tableau d'ensemble : conclusions clés tirées des points de vue de spécialistes et de la recherche</i>	24
Bibliographie	27

Remerciements

Les auteurs de ce rapport aimeraient remercier William R. Doyle, Marcel Herbst, Daniel W. Lang et Nicholas W. Hillman pour leurs contributions importants. Ils aimeraient aussi reconnaître les commentaires et le support de Sarah Martin et Katherine Wheatle.

Introduction

Pour approfondir la question de l'efficacité des politiques de financement fondé sur le résultat et des possibilités de leur application à l'enseignement supérieur en Ontario, il faut recourir à une méthode par laquelle : 1) examiner les documents actuels sur les recherches et politiques en lien avec ce thème; 2) différencier et contextualiser les connaissances disponibles. Afin d'évaluer les composantes des politiques et les pratiques des établissements d'enseignement qui sont fructueuses ou infructueuses, il importe de répertorier les politiques actuelles selon divers contextes (à l'échelle provinciale, des États, régionale et nationale), de même qu'au fil du temps. Le thème du financement fondé sur le résultat a fait l'objet d'une attention considérable et soutenue dans les documents de recherche et de politiques, dont des synthèses sont actuellement disponibles (p. ex., Dougherty et Reddy, 2011, 2013; Fröhlich, Schmidt et Rosa, 2010; National Conference of State Legislatures, 2013). Toutefois, un point de vue exhaustif et pertinent sur le plan des politiques ne peut que résulter d'une étude poussée où sont pris en compte les contextes des politiques à l'échelle internationale et qui donne une optique différenciée et débouchant sur des mesures quant à la recherche et aux politiques dans ce domaine. La présente étude permettra d'examiner les documents de politiques et de recherche en vue de traiter les questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les provinces, États et pays qui financent leur système public d'enseignement postsecondaire en fonction des résultats, et quel est le pourcentage de financement qui est consacré à ces mécanismes de financement?
2. Les politiques de financement fondé sur le résultat qui sont instaurées au sein des administrations ont-elles changé au fil du temps et, dans l'affirmative, comment?
3. En quoi la mise en œuvre du financement fondé sur le rendement a-t-elle influé sur le rendement des établissements d'enseignement supérieur?
4. Quelles pratiques fructueuses peut-on répertorier dans l'expérience vécue par d'autres administrations?
5. Quelles pratiques infructueuses peut-on répertorier dans l'expérience vécue par d'autres administrations?
6. Quelles sont, dans les autres administrations, les tendances générales en matière de financement fondé sur le résultat?

Le financement fondé sur le résultat, également appelé financement fondé sur le rendement¹, s'entend en règle générale de la mise en lien du financement public des établissements d'enseignement postsecondaire et tertiaire avec le rendement de ces mêmes établissements selon des résultats déterminés. Aux États-Unis, l'histoire du financement de l'enseignement supérieur fondé sur le résultat est caractérisée par deux itérations de modèles de financement. La première, mise en œuvre dès 1979 au Tennessee, a pris essentiellement la forme d'un financement supplémentaire au-delà des crédits ordinaires aux établissements d'enseignement, par la mise en lien de ce financement aux résultats des étudiants comme les taux d'obtention de diplôme plutôt qu'au nombre des inscriptions exclusivement. Dans le contexte d'une campagne élargie en faveur de la reddition de comptes et de l'efficacité des établissements d'enseignement prenant pour modèle les théories des incitatifs financiers axées sur le marché, cette idée s'est implantée dans un nombre accru d'États américains pendant les années 1990. Ce cycle d'expérimentation relatif au financement fondé sur le rendement a fait l'objet de critiques en raison de politiques axées de façon trop simpliste sur des mesures

¹ À l'exemple des universitaires et chercheurs qui ont rédigé sur ce thème, notamment au cours des 10 dernières années, nous employons les concepts « financement fondé sur le rendement » et « financement fondé sur le résultat » de façon plus ou moins interchangeable tout au long du présent rapport.

inoportunes ou englobant des niveaux de crédits destinés à l'enseignement supérieur public insuffisants pour inciter les établissements d'enseignement à changer (Ardis, 2013; Dougherty et al., 2012; Lederman, 2008). Par conséquent, il est possible que certains États aient institué des politiques de financement fondé sur le rendement durant de courtes périodes seulement, pour ensuite revenir au financement fondé sur les inscriptions à la suite d'une amélioration des conditions économiques à l'externe ou après avoir constaté que les interventions du financement fondé sur le rendement semblaient produire peu d'effets.

La deuxième itération du financement fondé sur le rendement, parfois appelée « Financement sur le résultat 2.0 », a pris forme ces dernières années. Elle est caractérisée par une démarche davantage intégrée, selon laquelle les crédits réguliers sont fondés sur des formules mettant en lien le financement aux résultats des étudiants et qui comportent souvent des modifications à la pratique des établissements d'enseignement parmi les résultats. La démarche a pris de l'ampleur aux États-Unis, particulièrement dans la foulée de la récente récession économique (Dougherty et Reddy, 2013; McKeown-Moak, 2013). L'auteur McKeown-Moak (2013) attire l'attention sur plusieurs raisons quant à cet essor en lien avec la régression économique, mais les comptes rendus de cette évolution semblent souvent indiquer une évolution temporelle élargie. Certains évoquent fréquemment des exemples de type Financement sur le rendement 2.0 amorcés bien avant le début de la crise, et un bon nombre des exemples mentionnés par les auteurs Dougherty et Reddy (2013) ont été mis en place à l'issue de la fin « technique » de la récession.

L'hypothèse la plus répandue sur le plan des mesures implicites dans les discussions stratégiques ayant trait au financement fondé sur le rendement, comme l'ont relevé l'auteur Dougherty et ses collègues (Dougherty et Natow, 2010; Dougherty et Reddy, 2011, 2013), pose comme postulat que les modèles du financement fondé sur le résultat incitent les établissements d'enseignement à modifier leur comportement, ce qui se traduit par une hausse des réalisations chez les étudiants. Si ce modèle logique foisonne d'explications sur les étapes allant du financement jusqu'à la pratique des établissements d'enseignement (retombées immédiates), il en révèle toutefois peu sur la façon dont les modifications chez les établissements d'enseignement entraînent une amélioration des résultats des étudiants (retombées intermédiaires et ultimes). C'est ainsi que ce modèle, comme les critiques le font remarquer, escamote la complexité inhérente de la tâche des établissements d'enseignement ayant trait à l'amélioration des résultats des étudiants. Cette lacune fondamentale est présente dans un domaine où la recherche peut contribuer à comprendre comment et sous quelles formes le financement fondé sur le résultat peut changer le cours des choses dans l'atteinte des buts des politiques en matière d'accès et de réussite. Manifestement, il faut réaliser davantage d'études assorties d'une rigoureuse analyse à plusieurs variables des résultats des étudiants au sein des États où des politiques de type Financement sur le rendement 2.0 sont instaurées depuis longtemps (p. ex., l'Indiana, la Pennsylvanie, le Tennessee) (Dougherty et Reddy, 2013).

Bien que le financement fondé sur le rendement ait figuré au cœur des activités de recherche constantes ces dernières années (Dougherty et al., 2012; Dougherty et Reddy, 2011, 2013; Enders et al., 2013; Frøhlich, 2011; Frøhlich et al., 2010; Hicks, 2012; Hummel, 2012; Jenkins et Shulock, 2013; McKeown-Moak, 2013; Miao, 2012; Quinterno, 2012; Rabovsky, 2012; Sanford et Hunter, 2011), le point de mire des études à ce chapitre demeure essentiellement les premiers modèles de financement fondé sur le rendement, appliqués seulement à un État, à une région, ou à un type d'établissement d'enseignement. En outre, peu d'études ont recours au type d'analyse à plusieurs variables nécessaire à l'appui des conclusions, fussent-elles provisoires, sur les effets des politiques, une fois pris en compte les autres facteurs pertinents. Enfin, comme les auteurs Dougherty et Reddy (2013) le font remarquer, les recherches qualitatives sur ce thème accordent pour la plupart une importance démesurée aux perceptions des intervenants, sans analyse ni validation adéquate. Hormis les limites et le contexte historique, dans l'ensemble, il ressort d'études faites récemment que le financement sur le rendement influe sur le comportement des établissements d'enseignement; ces études révèlent toutefois une corrélation directe ténue entre le financement fondé sur le rendement et l'amélioration des résultats des étudiants.

Pour éclairer les questions centrales qui orientent le présent projet, il importe de mettre en perspective les modèles naissants de financement public des établissements d'enseignement supérieur et d'étudier les nouvelles possibilités servant à appuyer l'accès des étudiants et leur réussite. À partir de l'hypothèse selon

laquelle les formules de financement peuvent faciliter l'amélioration des établissements d'enseignement et donner forme à celle-ci, notre équipe a entrepris de recueillir l'information des systèmes d'enseignement postsecondaire où des modèles de financement fondé sur le résultat ont été préalablement instaurés en guise de moyen pour favoriser l'efficacité des établissements d'enseignement, la recherche et la productivité dans l'enseignement, tout en améliorant les résultats des étudiants. L'examen des données particulières de certaines administrations au sein de nombreux contextes nationaux favorisera la compréhension de l'efficacité potentielle et des possibilités d'application, selon divers contextes, des systèmes de financement fondé sur le résultat.

Ces dernières années, le financement fondé sur le résultat a été au cœur d'un nombre croissant d'études de recherche; toutefois, la quantité de documentation empirique en lien avec ces questions est relativement restreinte : il en ressort peu de résultats sur les effets des modèles de financement fondé sur le résultat en ce qui touche les résultats visés chez les étudiants et les établissements d'enseignement. De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, la documentation de recherche produite jusqu'à maintenant comporte des limites, comme l'attention prêtée à un seul établissement d'enseignement ou type d'établissement d'enseignement, ou l'analyse incomplète des données qualitatives, de sorte qu'elle perd de sa pertinence pour répondre aux questions fondamentales du présent examen. Seules quelques rares études font appel à des techniques d'analyse à plusieurs variables, ce qui facilite la prise en compte des explications parallèles quant aux variations des résultats chez les étudiants. Enfin, la plupart des études prêtent attention aux premières itérations des systèmes de financement fondé sur le rendement, de sorte qu'elles ne peuvent éclairer les nouvelles démarches naissantes de type Financement sur le rendement 2.0.

Compte tenu de telles limites, la prudence est de mise lorsque vient le temps de tirer des conclusions de la documentation et nous faisons preuve de précaution pour discerner les résultats des études qui donnent une orientation plus fiable et pertinente à partir de constatations autres. Afin d'atteindre les buts du projet en question ici, nous employons une étude qualitative dans laquelle nous examinons les aperçus de la documentation actuelle sur la recherche et les politiques, pour ensuite différencier et contextualiser les connaissances disponibles. La prise en compte des différences dans les contextes des politiques entre administrations nous permet d'analyser dans le détail la façon dont les systèmes de financement fondé sur le rendement ont été conçus, instaurés puis évalués au chapitre de l'efficacité. Nous espérons ainsi glaner l'orientation la meilleure et la plus claire à partir de la recherche. Le présent rapport de notre étude présente un examen de la documentation des politiques et de la recherche en lien avec les systèmes de financement fondé sur le rendement afin de traiter les questions de recherche répertoriées au début du rapport.

Par la suite, nous ferons part des cadres conceptuels et d'orientation de notre étude, puis nous recenserons les méthodes employées pour mener celle-ci à bien. Nous communiquerons ensuite notre examen des politiques dans diverses administrations, puis nous présenterons un examen de la documentation empirique récente, en fonction de quatre théories d'action à l'appui des politiques de financement fondé sur le rendement. Nous concluons cet examen de la documentation par les pratiques prometteuses et stériles discernées dans la documentation selon divers contextes.

Méthodes et cadres conceptuels

Notre démarche de recherche a comporté un examen et une analyse systématiques des caractéristiques stratégiques pertinentes faisant partie des modèles de financement fondé sur le résultat aux États-Unis, au Canada, en Australie et dans certains pays d'Europe, où les administrations étaient choisies selon l'activité du financement fondé sur le résultat et la pertinence quant aux contextes stratégiques de l'enseignement supérieur au Canada (voir l'annexe A pour obtenir tous les détails de nos méthodes dans la présente étude). À partir des travaux des auteurs Dougherty et Reddy (2013), nous avons structuré l'examen des politiques et recherches en fonction de trois types de résultats :

- Les retombées immédiates : La conscientisation des dirigeants des établissements d'enseignement aux politiques, aux buts et au rendement de leur établissement d'enseignement en lien avec les mesures pertinentes; les perceptions des politiques par les dirigeants des établissements d'enseignement; l'intégration aux aspects de la pratique des établissements d'enseignement, dont les décisions financières, des incitatifs et exigences du financement fondé sur les résultats.
- Les résultats à moyen terme : Les résultats des étudiants qui montrent une évolution vers des taux d'achèvement améliorés à des points chronologiques à moyen terme dans les cheminements des étudiants au collège (p. ex., la persévérance scolaire, le transfert d'étudiants, les seuils d'obtention des crédits, les activités d'appoint menées à bien).
- Les résultats ultimes : Les résultats des étudiants comme l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat, de même que les résultats de l'effectif².

Le présent examen tient compte non seulement des retombées des politiques sur les résultats des étudiants (à moyen terme et ultimes, décrits ci-dessus), mais des retombées immédiates des politiques, telles que les variations dans les pratiques des établissements d'enseignement. Un répertoire exhaustif permet de saisir les caractéristiques pertinentes des politiques, dont les indicateurs de la qualité de la mise en œuvre, l'ampleur des soutiens financiers de même que les résultats des étudiants en lien avec la politique. Une analyse rigoureuse de ce répertoire nous permet de présenter une description vaste mais contextualisée des politiques de financement fondé sur le rendement au sein des administrations pertinentes, ce qui fournit l'important contexte de notre discussion, dans la deuxième partie du présent rapport, quant aux recherches sur les effets du financement fondé sur le résultat.

Après avoir établi le contexte en lien avec l'examen du financement fondé sur le résultat dans certaines administrations, le rapport communique des aperçus tirés de notre examen exhaustif de la documentation de recherche et des rapports de politiques parus depuis 2003. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il ressort des recherches jusqu'à maintenant peu d'éléments d'information selon lesquels le financement fondé sur le résultat est en corrélation avec les résultats recherchés à l'échelle des établissements d'enseignement et des étudiants. Toutefois, les auteurs Dougherty et Reddy (2013) de même que Tandberg, Hillman et Barakat (2013) avancent que les systèmes de budgétisation fondée sur le rendement les plus récemment mis en œuvre, de concert avec les délais d'exécution prolongés quant aux études sur la performance du financement fondé sur le rendement, pourront révéler l'efficacité du financement fondé sur le rendement à l'avenir. Une fois ces avertissements pris en compte, l'examen détaillé de la documentation ayant trait à la recherche sur ces questions procure des renseignements sur les effets observés et potentiels de ces politiques et peut contribuer à traiter les questions de recherche du présent projet.

L'examen des renseignements pertinents sur les politiques en provenance des systèmes antérieurs et actuels de financement fondé sur le rendement et de la récente documentation de recherche s'est traduit par une recension provisoire de pratiques et aperçus prometteurs quant aux tendances naissantes dans le financement fondé sur le résultat. Après avoir analysé les constatations des effets du financement fondé sur le résultat en ce qui touche les résultats des étudiants, nous mettons en évidence les principaux thèmes dans la recherche qui laissent entrevoir les caractéristiques des politiques qui pourront se révéler très prometteuses ou stériles. Cette étape comprend les renseignements sur la conception, la mise en œuvre et la performance, bien que la plupart des pratiques prometteuses répertoriées dans la documentation soient liées aux retombées immédiates (p. ex., des variations dans les perceptions et pratiques des établissements

² L'analyse des auteurs Dougherty et Reddy (2013) est axée sur une typologie de résultats, y compris les *retombées immédiates* de même que les *résultats à moyen terme* et *ultimes*. Nous souscrivons à cette typologie en guise de cadre utile pour comprendre la variation dans les buts des politiques, de même que décrire les recherches actuelles relatives au financement fondé sur le résultat. Néanmoins, nous reconnaissons que cette terminologie n'est pas employée fréquemment dans les recherches sur les politiques, où il est davantage fréquent de prêter attention aux processus, aux extrants et aux résultats.

d'enseignement) plutôt qu'aux résultats des étudiants. Enfin, nous présentons le résumé des pratiques et leçons tirées des systèmes de financement au sein de certaines administrations.

Examen des politiques dans certaines administrations

Le financement fondé sur le résultat joue un rôle important dans les politiques publiques sur l'enseignement supérieur en contexte international. Les politiques de financement fondé sur le résultat existent depuis longtemps et sont vastement intégrées aux États-Unis, où plus de 22 États avaient adopté ce type de politique sous une forme ou une autre en 2013. De telles politiques sont également instaurées dans certains pays européens de même qu'en Australie, quoique les orientations et les buts à ce chapitre y soient sans doute différents. Au Canada, les discussions sur les politiques et certaines expériences en lien avec le financement fondé sur le résultat sont devenues également un fil de discussion important et naissant. Des études, dont celles menées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la Banque mondiale, ont également permis de documenter et d'enrichir les discussions relatives au financement fondé sur le résultat ayant trait à l'enseignement supérieur en Asie et en Afrique (Ahmad, Farley et Naidoo, 2012; Butler, 2010; Essack, Farley et Naidoo, 2010; Banque mondiale, 2010), quoique de tels contextes se situent à l'extérieur de la portée du présent examen. Selon la définition de financement fondé sur le résultat mise en application et le stade de mise en œuvre, les nombres déclarés de systèmes de financement fondé sur le résultat actuellement en place varieront au sein des rapports de recherches sur les politiques. Cependant, aux fins de la présente étude, nous avons discerné des politiques dans 30 administrations à examiner au moyen des assises discutées dans le paragraphe suivant.

De récentes publications à propos du financement fondé sur le résultat aux États-Unis ont donné quelques renseignements contradictoires quant à savoir si une politique à ce chapitre était mise en place ou non en 2013 (Friedel, Thornton, D'Amico et Katsinas, 2013; Hillman, Kelchen et Goldrick-Rab, 2013; NSLC, 2014). Voilà pourquoi nous avons eu recours à une validation des sources afin de discerner les États où le financement fondé sur le rendement est actuellement utilisé. Ces trois sources étaient les suivantes : Performance-Based Funding: The National Landscape (Friedel, Thornton, D'Amico et Katsinas, 2013); Recommendations for the Effective and Equitable Implementation of Performance-Based Funding for Wisconsin Higher Education (Hillman, Kelchen et Goldrick-Rab, 2013); et le site Web de la National Conference of State Legislatures³. S'il était relaté dans au moins deux des trois sources susmentionnées qu'un État avait actuellement recours au financement fondé sur le rendement, il était inclus dans l'étude; cette démarche s'est traduite par l'inclusion de 17 États américains. Neuf pays d'Europe, l'Australie ainsi que trois provinces du Canada font également partie de l'étude. La sélection des pays d'Europe s'est faite selon les régions, la taille de la population, la situation économique et les récentes réformes dans le secteur de l'enseignement supérieur. La liste des administrations incluses dans l'étude figure au tableau 4 de l'annexe A. Le sommaire des données sur le pourcentage des répartitions dans l'enseignement supérieur en lien avec les résultats se trouve à l'annexe B.

La section suivante du rapport porte sur les questions d'examen posées dans l'aperçu de recherche. Un tableau général du financement fondé sur le rendement aux États-Unis, en Europe, au Canada et en Australie, ainsi que des renseignements particuliers sur l'utilisation du financement fondé sur le rendement dans certaines administrations, constitueront les points saillants de cette section.

États-Unis

D'après les auteurs Friedel, Thornton, D'Amico et Katsinas (2013), 22 États ont actuellement recours au financement fondé sur le rendement sous une forme ou une autre. Sept États en sont à l'étape de la

³ Voir le <http://www.ncsl.org/issues-research/educ/performance-funding.aspx> (site en anglais seulement).

transition vers un système de financement fondé sur le rendement, pendant que 10 autres États examinent officiellement le recours à ce type de financement dans l'enseignement supérieur. Selon un rapport de recherche parrainé par l'Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario (OCUFA, 2006), en 2000, sur 48 États américains, 37 avaient eu recours aux indicateurs de rendement d'une façon ou d'une autre. Toutefois, l'utilisation des mesures de rendement ne signifie pas forcément que le financement fondé sur le rendement est mis en place. Les auteurs Dougherty et Reddy (2013) ont répertorié 27 États où le financement fondé sur le rendement était utilisé à un moment ou à un autre. De ce nombre, les deux tiers (18) avaient délaissé le système à un moment ou à un autre, de façon temporaire ou en permanence. Par la suite, sur ces 18 États, 10 avaient réinstauré des modèles de financement fondé sur le résultat, tandis que les huit autres n'ont plus jamais utilisé ce modèle après l'avoir mis en œuvre puis abandonné pour la première fois. Le tableau 1 répertorie les États de même que leur expérience relativement au financement fondé sur le rendement.

Tableau 1 : États ayant adopté des programmes de financement fondé sur le rendement à un moment ou à un autre

État	Années de fonctionnement du financement sur le rendement	FR 2.0
Arkansas	1995-1997, 1999-2001, 2007-actuellement	Approuvé en 2011; le financement doit s'amorcer à l'exercice 2013
Colorado	1994-1996, 1999-2004, 2011-actuellement	Le financement doit s'amorcer en 2016
Floride	1994-2008 (financement terminé); deux différents programmes en cause	
Georgie	2006-2008	
Idaho	2000-2005 (toutefois, on se demande encore si l'Idaho a bel et bien mis en œuvre le financement sur le rendement)	
Illinois	1998-2002 (financement terminé), 2011-actuellement (il est prévu que le financement s'amorcera à l'exercice 2013)	
Indiana	2007-actuellement	2009-actuellement
Kansas	1999-actuellement; deux différents programmes en cause	
Kentucky	1994-1998, 2008-actuellement	
Louisiane	2008-actuellement (le programme, adopté en 2001, n'a pas été financé)	2010-actuellement
Michigan	2011-actuellement	
Minnesota	1994-1998	
Missouri	1993-2002, 2013-actuellement (il est prévu que le financement débutera à l'exercice 2014)	
New Jersey	1999-2003	
Nouveau-Mexique	2003-actuellement	2012-actuellement
New York	1998-2007 (SUNY), 2000-actuellement (CUNY)	

État	Années de fonctionnement du financement sur le rendement	FR 2.0
Caroline du Nord	1999-2008 (financement terminé)	
Ohio	1995-2008, 2009-actuellement	2009-actuellement
Oklahoma	1997-2000, 2001-actuellement	
Oregon	1999-2000, 2007-actuellement	
Pennsylvanie	2000-actuellement	2002-actuellement
Caroline du Sud	1996-2002 (financement terminé)	1996-2002
Dakota du Sud	1997-2002, 2004-actuellement	
Tennessee	1979-actuellement	2010-actuellement
Texas	1999-2003, 2007-actuellement; un nouveau système sera proposé en 2013	
Virginie	2005-actuellement	
Washington	1997-1999, 2007-actuellement	

Source : Dougherty et Reddy (2013, p. 20-21).

L'adoption de modèles de financement fondé sur le résultat sous diverses formes remonte à 1979 au Tennessee, mais on a constaté une activité accrue et de nouvelles démarches dans ce domaine au cours des dernières années. De nouvelles politiques, caractérisées par un accroissement de l'intégration du financement fondé sur le résultat aux attributions des États versées en proportions supérieures aux établissements d'enseignement et où sont employées des mesures poussées du rendement, sont de plus en plus répandues dans cette nouvelle sphère d'activité, souvent qualifiée de « Financement sur le rendement 2.0 » (Dougherty et Reddy, 2013).

À l'automne 2013, sept États avaient mis en place des modèles de financement de type Financement sur le rendement 2.0 : la Pennsylvanie (2002); l'Indiana (2009); l'Ohio (2009); la Louisiane (2010); le Tennessee (2010); le Nouveau-Mexique (2012); et l'Arkansas (2013). De plus, à compter de 2016, l'État du Colorado se mettra à verser des fonds au moyen d'un nouveau modèle de financement sur le rendement. De tels modèles intègrent le financement fondé sur le rendement à une formule de financement public régulier plutôt que de l'ajouter comme prime aux crédits réguliers. Bien que ces nouveaux mécanismes de financement intègrent des mesures quant aux résultats des étudiants, comme l'obtention du diplôme, l'achèvement des cours ou le stage professionnel (essentiellement chez les collèges communautaires, pour cette dernière mesure), ils intègrent habituellement les inscriptions en guise de plus important catalyseur unique des formules (Dougherty et Reddy, 2013).

En outre, toujours en 2013, neuf autres États avaient instauré des modèles de financement fondé sur le rendement qui ne s'apparentaient pas précisément au type Financement sur le rendement 2.0. À titre d'exemple, dans les États de l'Illinois, du Michigan et de Washington, on avait mis le financement en lien avec le rendement à un taux de 1 %, de 3 % et de 3,5 millions de dollars US, respectivement (National Conference of State Legislatures, 2014). En Illinois, où seulement 1 % des fonds publics étaient liés au rendement, des indicateurs tels que l'obtention du diplôme et le montant consacré pour chaque diplôme décerné ont servi à donner une note aux établissements d'enseignement. De plus, les écoles de l'Illinois ont obtenu des primes relativement aux inscriptions d'étudiants à faible revenu et issus des minorités, de même qu'à l'obtention de diplômes par les étudiants dans les domaines des sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM). Au cours de la première année, les établissements d'enseignement en Illinois n'ont ni subi de pertes, ni réalisé de gains considérables sur le plan du financement, simplement en raison du pourcentage restreint

de financement fondé sur le rendement. Au Michigan, le budget relatif à l'enseignement supérieur a été adopté, assorti d'une majoration de 3 % (équivalente à 36,2 M\$) en financement au cours de la dernière année à l'intention des universités publiques. Le nouveau financement sera lié à des mesures de rendement, y compris : les taux d'obtention de diplôme; le nombre de diplômes décernés dans les domaines cruciaux, notamment les STIM; et les dépenses en recherche et développement. La formule en vigueur au Michigan comporte également pour les universités un incitatif qui n'occasionne pas une hausse de plus de 4 % aux frais de scolarité. Pour avoir droit au financement, les universités doivent prendre part au réseau de transfert d'étudiants de l'État, avoir mis en place des ententes de transfert inverse avec au moins trois collèges communautaires, et reconnaître les crédits relatifs à la double inscription (NCSL, 2014).

Le Tennessee et la Pennsylvanie montrent des exemples particulièrement utiles à analyser en détail. C'est au Tennessee que l'expérience est la plus étendue en matière de financement fondé sur le rendement, et la révision stratégique la plus récente dans cet État intègre ce type de financement selon le taux le plus élevé aux États-Unis : les mesures de rendement y interviennent à 100 % dans le financement des établissements d'enseignement supérieur. Pour sa part, la Pennsylvanie constitue un exemple exceptionnel, car seuls les établissements d'enseignement publics offrant des programmes de quatre ans sont touchés par le programme de l'État. Tant au Tennessee qu'en Pennsylvanie, il y a également eu révision du modèle de financement à partir de la version existante 1.0, plutôt que l'instauration d'une nouvelle politique axée sur un modèle de type Financement sur le rendement 2.0, comme ce fut le cas en Indiana en 2009.

Le Tennessee a été en 1979 le premier État à instaurer le financement fondé sur le résultat dans l'enseignement supérieur et ce système, quoiqu'il ait été modifié à de nombreuses reprises au fil des ans, est demeuré continuellement en place sous une forme ou une autre depuis son adoption. La nouvelle politique de type Financement sur le rendement 2.0 en vigueur au Tennessee a été créée en 2010 aux termes du *Complete College Tennessee Act*. Cette nouvelle loi a eu pour effet de transformer complètement la formule préalable, axée sur les inscriptions, en une formule essentiellement fondée sur le résultat, le financement à ce chapitre s'amorçant à l'année scolaire 2011-2012. Il faudra trois ans avant que le programme prenne pleinement effet au Tennessee. Cette mise en œuvre graduelle a été intégrée en guise de filet de sécurité, de façon à éviter les changements trop radicaux ou soudains pour les établissements d'enseignement (Dougherty et Reddy, 2013). Les mesures des élèves d'âge adulte (de plus de 25 ans) et des étudiants à faible revenu font l'objet d'une pondération accrue, par la mise en application de pondérations supplémentaires à chaque résultat selon la priorité et la mission de l'établissement d'enseignement. Des points sont accordés d'après les mesures des résultats, lesquelles sont ensuite multipliées par le salaire moyen du Southern Regional Education Board (SREB) afin d'attribuer une valeur monétaire à la formule. Les coûts fixes et les fonds du programme d'assurance de la qualité (l'agrément et le taux de réussite à l'examen du permis d'exercice) s'y ajoutent (NCSL, 2014).

Le financement des universités aux termes du nouveau programme de type 2.0 au Tennessee s'appuie sur les indicateurs (mesures) qui suivent : l'accumulation de 24, de 48 et de 72 heures-crédits par les étudiants; les diplômes de baccalauréat, de maîtrise, de doctorat et de droit décernés; les fonds pour la recherche et les subventions; les transferts de sortie avec 12 heures-crédits; les diplômes décernés par 100 équivalents à temps plein; de même que le taux d'obtention de diplôme sur six ans. Les mesures des collèges communautaires englobent les étudiants qui accumulent 12, 24 et 36 heures-crédits; les étudiants en double inscription; les diplômes d'associé décernés; les diplômés qui occupent des emplois; la réussite des cours de rattrapage et de perfectionnement; les transferts de sortie avec 12 heures-crédits; la formation de la main-d'œuvre (heures d'enseignement); et les distinctions décernées par 100 équivalents à temps plein (Dougherty et Reddy, 2013; NCSL, 2014). La politique comporte également une différenciation poussée au sein des secteurs, en ce qui touche la pondération et le choix des mesures. Dans ce cas-ci, chaque établissement d'enseignement disposait d'un certain choix quant aux mesures les plus importantes par rapport à sa mission, puis les mesures désignées comme les plus importantes ont fait l'objet d'une pondération accrue dans la formule.

La Pennsylvanie, le deuxième État américain ayant de riches antécédents au chapitre du financement fondé sur le rendement, a d'abord amorcé son programme en 2002 pour en faire la révision en 2010. Le nouveau

programme fondé sur le rendement au sein de l'État s'applique seulement aux collèges publics offrant des programmes de quatre ans, pendant que chaque université est évaluée selon dix indicateurs. Cinq de ces indicateurs s'appliquent à tous les établissements d'enseignement, pendant que les cinq autres sont choisis par chacun des établissements d'enseignement. Parmi les indicateurs de rendement communs, il y a : l'accès (le comblement des lacunes en matière d'accès et la diversité du corps professoral); la réussite des étudiants (les diplômes accordés et le comblement des lacunes en matière de réalisation); et l'intendance (l'obtention de fonds privés). Des cinq choix faits par les établissements d'enseignement, l'un des indicateurs doit figurer dans la catégorie de l'intendance, pendant que les autres peuvent être mis au point par les établissements d'enseignement, sur approbation du chancelier de l'enseignement supérieur de l'État. Parce qu'au moins la moitié des indicateurs (davantage selon les choix faits par les établissements d'enseignement) sont axés sur les intrants, il est en quelque sorte difficile de déterminer si la politique est conforme au modèle de financement fondé sur le résultat (Dougherty et Reddy, 2013).

Certains contextes européens

Ces dernières années, il y a également eu transition du financement de l'enseignement supérieur vers un financement en fonction du rendement dans le contexte de l'Europe. L'auteur Jongbloed (2010) a déterminé que la mesure dans laquelle les mécanismes de financement sont axés sur le rendement était élevée dans 18 pays européens (l'Autriche; la Belgique [Flandre]; le Danemark; l'Estonie; la Finlande; la France; l'Allemagne; la Grèce; l'Islande; l'Italie; les Pays-Bas; la Norvège; la Pologne; la Roumanie; la Slovaquie; la Slovénie; l'Espagne; la Suède; le Royaume-Uni), contre seulement cinq pays en 1995 (le Danemark; les Pays-Bas; la Pologne; la Suède; le Royaume-Uni) (Jongbloed, 2010, p. 21). En Europe, aucun pays n'a recours à un modèle de financement fondé sur le rendement à 100 % comme celui qui apparaît actuellement au Tennessee; plusieurs programmes valent néanmoins la peine d'être soulignés dans le contexte du présent examen.

En règle générale, les modèles de financement fondé sur le résultat au sein des pays européens mettent davantage l'accent sur les activités de recherche que les politiques comparables dans les administrations américaines (Benneworth et al., 2011; Jongbloed, 2010). Au Royaume-Uni, à titre d'exemple, les établissements d'enseignement supérieur (EES) sont financés selon un amalgame d'inscriptions et de résultats d'exercices d'évaluation de la recherche (EER) à intervalles réguliers. La mesure des EER a été instaurée en guise de mécanisme d'assurance de la qualité, plutôt que dans le contexte d'un système de budgétisation à incitatifs; cela dit, nous en avons tenu compte ici parce que le soutien financier relatif aux fonctions du programme comporte dans les faits un incitatif. De plus, le Royaume-Uni a recours à une évaluation centralisée du rendement des établissements d'enseignement axée sur de nombreux indicateurs, dont l'accès, les taux d'achèvement, les résultats de l'apprentissage chez les étudiants, les résultats de l'effectif diplômé et la productivité de la recherche (Jongbloed, 2010; OCUFA, 2006). L'importance accordée à de telles politiques peut s'apparenter à la déclaration du rendement à un niveau, mais cette ressemblance s'étend essentiellement à l'utilisation des résultats des étudiants dans la déclaration. Il importe toutefois de souligner que les EES au Royaume-Uni doivent faire rapport au conseil du financement de l'enseignement supérieur de l'Angleterre (HEFCE) relativement à ces mesures. En outre, l'attribution du financement fondée en partie sur l'évaluation des extraits de recherche met complètement le financement en lien avec le rendement.

Dans la même veine, le système actuellement en vigueur en Italie est fondé historiquement sur les inscriptions, mais il intègre également à l'heure actuelle le financement en fonction des extraits de recherche. La Suède et la Norvège font également appel à un amalgame d'intrants et de résultats dans leur financement des EES, mais ils tiennent compte des résultats des étudiants (dont l'obtention de diplôme et des crédits en Norvège, et l'obtention des crédits en Suède) en sus des mesures de productivité de la recherche. Un modèle de financement axé à la fois sur les inscriptions et le taux d'obtention de diplôme a cours en République tchèque, pendant que les Pays-Bas et le Danemark accordent des proportions substantielles de financement aux résultats liés au taux d'obtention de diplôme et à l'apprentissage des étudiants (au Danemark, le nombre d'étudiants qui réussissent les examens).

Canada

Les discussions relatives au financement fondé sur le résultat ont eu lieu dans les provinces du Canada, mais l'activité à ce chapitre a été la plus marquée en Alberta et en Ontario, où les discussions à ce sujet remontent aux années 1990 (Alexander, 2000; Barnetson et Cutright, 2000). L'Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario (OCUFA) a relaté qu'en 2005, à l'exception de la Nouvelle-Écosse, du Manitoba et de Terre-Neuve-et-Labrador, toutes les provinces avaient mis en place une certaine forme de déclaration du rendement, de budgétisation fondée sur le rendement ou de financement fondé sur le rendement (OCUFA, 2006).

Au milieu des années 1990, le gouvernement de l'Ontario s'est mis à exiger des universités et collèges qu'ils fassent respectivement rapport en fonction de trois et de cinq indicateurs de rendement clés (IRC). D'une part, les universités devaient déclarer les données en lien avec les taux d'obtention de diplôme, les taux de défaut de remboursement des prêts d'études, et les taux d'emploi des étudiants des cycles supérieurs. D'autre part, les collèges allaient faire rapport des taux d'obtention de diplôme et des taux d'emploi des étudiants des cycles supérieurs, ainsi que de trois autres indicateurs : le taux de satisfaction des diplômés, celui des étudiants et celui des employeurs (Lang, à venir; OCUFA, 2006). En 2000, le gouvernement provincial a institué une politique aux termes de laquelle une partie du financement serait subordonnée à l'atteinte par les établissements d'enseignement des jalons déterminés. L'enveloppe fondée sur le rendement pour les établissements d'enseignement de l'Ontario compte pour environ 2 % des subventions provinciales de fonctionnement versées aux universités et aux collèges. Les débats sur la mise au point d'indicateurs de rendement opportuns, de mécanismes d'attribution du financement fondé sur le rendement et du financement de l'enveloppe en règle générale se sont maintenus tout au long de la dernière décennie (COQES, 2013; Kirby, 2007; Lang, 2005, à venir; OCUFA, 2006; Snowdon, 2005; Snowdon, Kaye, Moran et O'Heron, 2009).

En Alberta, les antécédents de mise en lien du financement à divers indicateurs de rendement remontent également au milieu des années 1990. L'enveloppe provinciale de rendement, une source de fonds conçue avec plusieurs autres réserves de fonds pour aider les établissements d'enseignement postsecondaire sur le plan financier, a été mise au point précisément pour créer des incitatifs de rendement et de productivité, et elle a été répartie entre la recherche et les résultats de l'apprentissage chez les étudiants. Plusieurs indicateurs de rendement ont été instaurés pour correspondre aux autres subventions de fonctionnement quant à la réussite dans l'évolution et l'achèvement d'indicateurs préalablement déterminés. Les résultats répertoriés dans le programme à titre d'indicateurs d'apprentissage englobaient le taux d'emploi, la satisfaction des étudiants quant à la qualité globale, et les frais administratifs (par exemple, sous forme de pourcentage des frais au total). Parmi les indicateurs de recherche, il y avait les éléments relatifs aux distinctions pour chaque membre du corps professoral, le nombre de citations produites pour chaque publication de recherche, ainsi que la quantité de recherches parrainées par le secteur. À peu près 2 % des subventions de fonctionnement étaient liées au rendement, pendant que les indicateurs étaient axés sur les résultats plutôt que les intrants. À l'heure actuelle, dans la foulée de l'apparition du budget de 2013 en Alberta, il semble que toutes les enveloppes de rendement créées pour appuyer les établissements d'enseignement au sein de la province soient suspendues pendant au moins les trois prochaines années, ce qui constitue le prolongement d'une suspension préalable.

Australie

En Australie, le système d'enseignement supérieur a traversé de nombreux changements ces dernières années. Dans le cadre de la réforme d'envergure appelée « Backing Australia's Future » et instaurée en 2003, on a proposé la prestation d'un financement supplémentaire aux EES sur quatre ans à compter de 2004. À l'issue de cette période de quatre ans, la Commission Bradley a évalué la mesure dans laquelle le secteur de l'enseignement supérieur en Australie était structuré et financé pour se placer et placer le pays dans une position favorable à l'échelle internationale. En 2009, en guise de suite donnée à l'examen de la Commission, le gouvernement fédéral a annoncé un ensemble exhaustif de réformes sur 10 ans à l'intention

du secteur de l'enseignement supérieur du pays, appelé « Transforming Australia's Higher Education System » (Benneworth, de Boer, Cremonini et al., 2011, p. 25), et comportant du financement fondé sur le rendement.

Le gouvernement a mené des consultations poussées afin de mettre au point le nouveau système de financement fondé sur le rendement, dans l'optique d'obtenir une rétroaction et de favoriser l'appui à la nouvelle politique au sein du secteur de l'enseignement supérieur. Une telle démarche a fait intervenir en 2009 la création d'un groupe de mise au point des indicateurs, composé de spécialistes issus du secteur de l'enseignement supérieur. Le groupe a pris part à la conception d'un cadre d'indicateurs en version provisoire, décrit dans le document de travail intitulé « An Indicator Framework for Higher Education Performance Funding » et paru pour fins de consultation en décembre 2009. Le cadre en version provisoire comportait 12 indicateurs au sein des quatre catégories suivantes de rendement :

1. la participation et l'intégration des étudiants (le nombre d'étudiants de premier cycle; la participation des étudiants à faible statut socioéconomique; la participation des autres groupes sous-représentés);
2. l'expérience vécue par les étudiants (la persévérance scolaire en première année chez les étudiants de premier cycle; la satisfaction des étudiants en première année et de premier cycle);
3. le niveau atteint par les étudiants (les taux de progrès et de persévérance scolaire chez tous les étudiants de premier cycle, les étudiants à faible statut socioéconomique, et les étudiants issus d'un groupe sous-représenté);
4. la qualité des résultats d'apprentissage (les qualifications pédagogiques; les résultats d'apprentissage; l'emploi) (Benneworth, 2011, p. 32).

Dans le contexte des discussions élargies relativement à la mise en correspondance du financement public de l'enseignement supérieur avec les mesures de rendement des établissements d'enseignement, le gouvernement de l'Australie a publié récemment un rapport intitulé « Towards a Performance Measurement Framework for Equity in Higher Education », où sont décrites quatre phases dans la formation collégiale d'un étudiant : 1) la préadmission (les aspirations et les demandes); 2) les offres, l'acceptation et l'inscription; 3) l'expérience vécue durant la fréquentation de l'université; 4) les résultats obtenus aux cycles supérieurs. Dans le cadre en question, des indicateurs de rendement sont proposés selon trois catégories :

- Catégorie 1 : **Le niveau atteint et les résultats dans la formation** pour les étudiants du secteur de l'enseignement supérieur, y compris les mesures des inscriptions et achèvements au premier cycle en Australie de même que les résultats obtenus aux cycles supérieurs (23 indicateurs);
- Catégorie 2 : Les mesures des **éléments précurseurs du niveau atteint dans l'enseignement supérieur**, comme le rendement et les aspirations scolaires (9 indicateurs);
- Catégorie 3 : Les efforts et stratégies des secteurs universitaires et gouvernementaux afin d'améliorer les résultats des capitaux, comme les stratégies de rayonnement, l'appui financier et les stratégies d'appui durant la période passée à l'université (29 indicateurs) (Australian Institute of Health and Welfare, 2014).

Tendances naissantes

Comme nous l'avons signalé au préalable, l'itération la plus récente du financement fondé sur le résultat aux États-Unis – de type Financement sur le rendement 2.0 – est restreinte. Dans ces nouvelles politiques, on prête davantage attention aux résultats à moyen terme, comme l'obtention des crédits et la persévérance scolaire, qu'aux résultats ultimes, tels que le taux de diplomation et le stage professionnel. Les résultats à

moyen terme sont de plus en plus manifestes au sein des nouvelles itérations du financement fondé sur le rendement dans les États de l'Ohio, du Tennessee et de Washington, à titre d'exemple (Dougherty et Reddy, 2013). Dans l'État de Washington, la « Student Achievement Initiative » (SAI) porte sur les gains des étudiants quant aux compétences de base et à l'obtention des crédits. D'après les intervenants des établissements d'enseignement, l'importance accordée aux résultats à moyen terme dans cette initiative révèle un appui aux étudiants ayant des antécédents variés ainsi que le respect des particularités des établissements d'enseignement à l'échelle de l'État (Jenkins et Shulock, 2013).

La formule de type Financement sur le rendement 2.0 se caractérise également par un accroissement du pourcentage du financement public qui est fondé sur le résultat (Dougherty et Reddy, 2013). Le financement selon cette formule en Ohio exemplifie cette transition. Dans cet État, la formule la plus récente, instaurée au cours de l'année scolaire 2012-2013, compte pour 20 % du financement global, en hausse par rapport à 15 % au cours de l'année précédente. Outre une proportion accrue du financement global, des incitatifs étaient fondés au départ sur les résultats à moyen terme, plus particulièrement l'achèvement des cours, auxquels s'est ajouté à la formule le taux d'obtention de diplôme au cours des années subséquentes.

Au Tennessee, l'État ayant les antécédents les plus étendus quant au financement fondé sur le rendement, d'importants changements ont été apportés aux formules de financement en 2010, et cette transition a également permis d'exemplifier l'itération en version 2.0 du financement fondé sur le résultat. À titre d'exemple, suivant la politique récemment adoptée au Tennessee, les indicateurs de rendement clés englobent les résultats à moyen terme que sont notamment l'achèvement des cours et la persévérance scolaire, en sus de l'obtention du diplôme. De plus, l'État a mis en lien avec de tels indicateurs une proportion plus marquée des crédits qu'il destine aux établissements d'enseignement supérieur (Dougherty et Reddy, 2013).

L'examen des politiques de financement fondé sur le résultat ou le rendement entre les administrations aux États-Unis, en Europe, en Australie et au Canada forme une composante fondamentale pour bien comprendre la conception de ces systèmes et leur mise en œuvre. Histoire de contextualiser davantage ces politiques, il est cependant nécessaire d'examiner les études empiriques ayant trait à la conception, à la mise en œuvre et aux effets des modèles de financement fondé sur le rendement. Dans la section suivante, nous mettrons en relief la documentation qui porte sur les effets du financement fondé sur le rendement ou le résultat quant aux résultats déterminés. Il importe de souligner que si la section ci-dessus portant sur l'examen des politiques permettait d'examiner en particulier chaque administration choisie, la section ci-après en lien avec l'examen de la recherche traite de la documentation de recherche ayant pour thème le rapport entre le financement fondé sur le rendement et les résultats obtenus par les établissements d'enseignement et les étudiants. La documentation de recherche portant sur cette question particulière est axée de façon disproportionnée sur les contextes des États-Unis. Par conséquent, l'analyse dans la seconde moitié du présent rapport se rapporte aux études se penchant sur ces liens, plutôt qu'à une recension des administrations traitées dans la section sur l'examen des politiques.

Examen de la recherche : Les effets du financement fondé sur le résultat sur les indicateurs de rendement

Théories d'action

Les auteurs Dougherty et Reddy (2013) décrivent quatre théories d'action qui soutiennent les politiques de financement fondé sur le rendement. La première, et la plus éminente, de ces théories témoigne d'une perspective tributaire des ressources dans laquelle il y a remaniement des fonds publics pour simuler les incitatifs de profits du marché (c.-à-d. dans un système sans profits réels du marché) qui, d'après la théorie, motivent les établissements d'enseignement à rehausser leur rendement (Birnbaum, 1983). La deuxième théorie d'action décrite suppose que les politiques permettent de persuader les établissements d'enseignement de convenir avec les décideurs publics de l'importance d'une amélioration des résultats des étudiants. Par la suite, selon cette théorie, les établissements d'enseignement en cause modifient leurs comportements en vue de rehausser les résultats des étudiants. Les auteurs inscrivent cette démarche dans ce que d'autres ont qualifié d'« isomorphisme coercif » (DiMaggio et Powell, 1983). La troisième théorie d'action fait intervenir la sensibilisation des établissements d'enseignement à leur rendement, ce qui entraîne naturellement des comparaisons entre établissements d'enseignement qui stimulent chez ceux-ci le sentiment de fierté et la recherche d'un statut et constituent une motivation pour modifier leurs comportements, ce qui se traduit en théorie par des résultats améliorés. La quatrième théorie d'action, bien qu'elle ne fasse pas encore partie des discussions stratégiques relatives au financement fondé sur le résultat aux États-Unis, a néanmoins le potentiel de décrire un mécanisme sous-jacent propice au changement. Ce quatrième modèle logique comporte la prestation de ressources aux établissements d'enseignement à l'appui d'une capacité accrue quant aux indicateurs de rendement clés et à l'amélioration de leurs pratiques en tant qu'organisations axées sur l'apprentissage.

L'auteur Rabovsky (2012), qui va dans le même sens que la première théorie d'action (perspective tributaire des ressources) des auteurs Dougherty et Reddy (2013), avance le commentaire selon lequel les politiques actuelles de financement fondé sur le rendement aux États-Unis s'appuient en grande partie sur la prémisse que les administrateurs universitaires n'insistent pas assez actuellement sur les résultats des étudiants parce qu'ils ont peu d'incitatifs pour ce faire. Cela dit, les analyses de l'auteur Rabovsky quant aux données de l'Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) sur les établissements d'enseignement publics dans dix-sept États américains portent à croire que les établissements d'enseignement compris dans l'étude avaient déjà des incitatifs financiers significatifs en vue d'une amélioration du rendement (c.-à-d. sans financement fondé sur le rendement) et que les politiques de financement fondé sur le rendement ont joué un rôle minime pour amplifier davantage ces incitatifs.

En outre, des critiques ont souligné que le financement public de l'enseignement supérieur englobe un système où le financement gouvernemental fait fonction d'« acheteur » administratif solitaire auprès de nombreux fournisseurs de l'enseignement postsecondaire (c.-à-d. un monopsonne) et que cette dynamique n'est vraisemblablement propice ni à la concurrence, ni à une efficacité accrue (Lang, communication personnelle, 2014). Toutefois, une telle perspective risque de simplifier à outrance cet enjeu. Dans de nombreuses administrations aux États-Unis, à titre d'exemple, les revenus perçus au moyen des frais de scolarité sont supérieurs au financement que les établissements d'enseignement publics reçoivent de l'État, ce qui embrouille la thèse de « l'acheteur solitaire ». De plus, cette observation appuie un bon nombre des études où il est constaté que le financement fondé sur le rendement comporte une incidence minime ou nulle sur les établissements d'enseignement. Or, si les établissements d'enseignement obtiennent davantage de fonds à partir des frais de scolarité que du financement public, voilà peut-être au moins l'une des raisons pour lesquelles les établissements d'enseignement supérieur ne réagissent pas aux incitatifs de financement provenant de nombreuses administrations. De ces critiques jaillit l'éventualité que les espoirs investis dans les caractéristiques d'une formule de type Financement sur le rendement 2.0 – l'attribution d'un financement en proportion supérieure d'après les résultats – risquent d'être injustifiés. Cette constatation révèle que, dans un système asymétrique comme celui-ci, le rendement des établissements d'enseignement ne sera

vraisemblablement pas assorti d'incitatifs, quelle que soit la proportion de financement public attribuée au moyen du financement fondé sur le rendement.

Les chercheurs ont formulé l'interprétation des résultats et répercussions des études en fonction de ces théories d'action sous-jacentes. Le fait de comprendre les multiples modèles logiques qui éclairent de telles politiques nous aide à mettre en évidence et à comparer les constatations clés dans la documentation. Au fil de la discussion ci-après, nous employons ces théories d'action afin de structurer et discerner les phénomènes dans la documentation de recherche à propos du financement fondé sur le résultat, et de soulever des questions sur la mesure dans laquelle les politiques peuvent ou non s'inscrire en pratique dans les buts explicites et implicites.

La recherche relative aux effets du financement fondé sur le résultat quant aux résultats ciblés

Aperçu

Un aperçu de la documentation de recherche en lien avec le financement fondé sur le résultat révèle non seulement les types de politiques mises en place, mais les types de composantes des politiques ou des programmes qui sont intégrées et la mesure dans laquelle ces politiques ont constitué une réussite. De plus, bien qu'il soit impossible pour l'instant d'examiner le tableau d'ensemble des effets stratégiques en raison des limites de la recherche, il est possible de tirer certains aperçus des caractéristiques stratégiques qui sont liées à des résultats particulièrement positifs ou négatifs. Comme nous l'avons mentionné dans notre section sur les méthodes, nous avons passé en revue la documentation parue après 2003 afin de nous concentrer sur la recherche relative aux modèles actuels de financement fondé sur le résultat. La documentation récente met notamment l'accent sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques plutôt que l'examen des effets sur les résultats ciblés (Dougherty et Natow, 2010; Dougherty et al., 2012; Fryar, 2011; Jenkins et Shulock, 2013; Miao, 2012; Prince et al., 2010; Sharma, 2004; Watt et al., 2004). Cette recherche axée sur la mise en œuvre prête attention non seulement au mode de planification de certains systèmes, dont les intervenants en cause avant et après la mise en œuvre des politiques, mais à l'accélération potentielle de l'interruption de certains modèles de financement fondé sur le résultat en raison de certains éléments liés à la conception et à la mise en œuvre (p. ex., l'instabilité dans les proportions du financement, le défaut de collaboration) (Dougherty, Natow et Vega, 2012), un thème qui sera approfondi à la section *Retombées immédiates*.

Retombées immédiates

Certaines études ont pour point de mire les perceptions des intervenants relatives aux modèles de financement fondé sur le résultat (p. ex., le corps professoral des collèges, les membres du personnel) (Dougherty et al., 2012; Frølich et al., 2010; Jenkins et Shulock, 2013). Dans ces exemples, les sondages et entrevues auprès des intervenants comportent des questions sur la planification des politiques, leur conception, leur mise en œuvre et les perceptions de leurs effets, dont les perceptions des mesures employées.

Les auteurs Dougherty, Natow et Vega (2012) jugent que l'interruption en 1999 de la politique de financement (1997-1999) fondé sur le résultat dans l'État de Washington est liée à l'incapacité de mobiliser les intervenants pertinents à la conception d'incitatifs de financement sur le rendement. Fait particulier, les perceptions exprimées par les participants à l'étude portent à croire que l'opposition des établissements d'enseignement supérieur aux formules de financement, la discordance entre les indicateurs de rendement et divers buts des établissements d'enseignement, de même que le dédoublement des mandats publics préalablement établis ont pu chacun jouer un rôle dans l'interruption de la politique. Bien que les auteurs aient décelé une baisse marquée dans les recettes publiques en tant que facteur le plus important en lien avec la dissolution du système de financement du rendement au Missouri au début des années 2000, les entrevues menées auprès des intervenants ont également révélé le défaut de soutien des établissements

d'enseignement supérieur envers le programme, dont les perceptions selon lesquelles la politique constituait une ingérence dans l'autonomie des établissements d'enseignement.

À l'inverse, certains documents sur la mise en œuvre mettent en valeur les réussites. L'étude évaluative des auteurs Jenkins et Shulock (2013) relativement à l'initiative de réalisation des étudiants (SAI) dans l'État de Washington fait part des leçons tirées de la création et de la mise en œuvre d'une politique de financement fondé sur le rendement de type 2.0 adoptée dans cet État en 2007. Après avoir recueilli puis analysé les données de l'entrevue, ces auteurs en ont conclu que les dirigeants des collèges avaient globalement appuyé les paramètres intégrés à la SAI. Toutefois, ces intervenants décelaient également un défaut de transparence dans le modèle complexe, ce qui nuisait à leur capacité de percevoir pourquoi le rendement de l'établissement d'enseignement tel que mesuré dans le modèle s'était amélioré, ce qui compliquait l'établissement de nouveaux moyens d'amélioration. En outre, ils ont relaté que certains dirigeants des collèges estimaient qu'un financement trop élevé en lien avec les résultats des étudiants risquait d'avoir un effet déstabilisant sur les établissements d'enseignement. Dans l'ensemble, les résultats de leur étude semblent indiquer que l'intégration d'intervenants variés, une communication ouverte de même qu'une évaluation à intervalles réguliers ont joué un rôle fondamental dans l'instauration réussie du programme. L'auteur Dougherty (2012) est également conscient des préoccupations en lien avec l'État de Washington et il mentionne la perception des chefs de file des établissements d'enseignement participants selon laquelle le système de financement sur le rendement n'était pas réceptif face aux diverses missions des établissements d'enseignement.

Dans un autre exemple, les auteurs Frølich, Schmidt et Rosa (2010) ont étudié les modèles de financement au Danemark, en Norvège et au Portugal à l'aide de sondages auprès d'intervenants et du corps professoral des universités. Dans l'ensemble de ces trois systèmes, l'attention était prêtée à la hausse des inscriptions, au taux d'obtention de diplôme et à la génération d'un nombre accru de crédits. De plus, en 2005 et en 2006, ces trois pays ont cherché à accroître la pertinence, la performance, la qualité et la transparence, tout en prêtant davantage attention aux besoins des étudiants. Si les systèmes de financement de ces trois pays présentaient des particularités, les perceptions des intervenants dans chaque pays ont permis de déceler les conséquences négatives et indésirables des systèmes de financement fondé sur le résultat. Ces conséquences avaient trait à l'élimination éventuelle de cours jugés onéreux ou « impopulaires », au temps consacré à l'enseignement ou à la recherche selon la mesure dans laquelle les activités sont assorties ou non d'incitatifs, et au manque d'indicateurs de rendement opportuns. Des fonds étaient consacrés à l'enseignement et à la recherche dans chacun de ces systèmes, mais les opinions chez les membres du corps professoral dans les trois pays différaient quant à la façon opportune de combiner l'enseignement et la recherche. En Norvège, la distinction entre ces deux facettes constituait le but global; au Danemark, cette distinction était déjà faite; au Portugal, en revanche, on a cherché à conserver l'intégration du financement destiné à l'enseignement et à la recherche. Ces positions distinctes entre les trois contextes ont comporté des répercussions quant à la mesure de la perception selon laquelle les modèles de financement respectifs influençaient sur l'autonomie des établissements d'enseignement et du corps professoral. En outre, étant donné la concurrence accrue pour obtenir le financement de la recherche à l'externe, les répondants des trois pays ont relaté des préoccupations en lien avec la marginalisation des domaines de recherche les moins en mesure d'attirer l'attention à l'étranger pour fins de publication. Bien que ces pays aient des buts diversifiés en ce qui touche les incitatifs fondés sur le résultat, il n'y a encore rien dans la recherche qui témoigne du fait que ces systèmes favorisent concrètement l'atteinte de ces buts.

Résultats à moyen terme

À mesure que progressent les itérations du financement fondé sur le rendement, les politiques semblent moins axées sur les résultats ultimes, comme le taux d'obtention de diplôme et le stage professionnel, et davantage sur les indicateurs de réalisations à moyen terme. Les auteurs Dougherty et Reddy (2013) relèvent que ces indicateurs englobent « la persévérance scolaire, l'achèvement de l'enseignement de perfectionnement, l'atteinte de certains seuils d'obtention de crédits, et le transfert », et ces résultats sont devenus de plus en plus courants dans la foulée des politiques de type Financement sur le rendement 2.0

(p. 6). Dans l'État de Washington, le recours aux résultats à moyen terme en guise de mesure de rendement a été jugé particulièrement novateur et influent en ce qui touche la formule de type Financement sur le rendement 2.0, et ce point sera traité en détail dans la section suivante (Dougherty et Reddy, 2013).

La SAI dans l'État de Washington englobe des résultats à moyen terme parmi les indicateurs clés (Jenkins et Shulock, 2013). Ces mesures comprennent les gains des étudiants dans les compétences de base en maths et en rédaction, à titre d'exemple, de même que l'obtention de 15 et 30 crédits par trimestre au collège et l'achèvement des cours nécessaires à l'obtention d'un diplôme d'associé de niveau technique ou universitaire. Dans ce système, les intervenants ont, pour plusieurs raisons, appuyé les résultats à moyen terme assortis d'incitatifs tout au long des voies empruntées par les étudiants vers l'achèvement. L'une de ces raisons, c'est que la gratification des diverses réalisations a permis de valoriser équitablement les étudiants issus de milieux défavorisés, étant donné que les étudiants issus de milieux privilégiés ont davantage tendance à obtenir un diplôme. De plus, les intervenants qui ont participé à l'étude ont perçu que les politiques qui soutiennent en particulier les étudiants issus de milieux moins favorisés permettent également d'appuyer les collèges communautaires. De telles constatations mettent en relief la pertinence des résultats à moyen terme en tant que mesures utiles au sein des divers types d'établissements d'enseignement. Néanmoins, à l'exemple des retombées immédiates, les recherches réalisées jusqu'à maintenant ne montrent pas de résultats statistiquement significatifs selon lesquels le financement fondé sur le rendement influe directement sur la persévérance scolaire des étudiants ou d'autres résultats à moyen terme chez les étudiants. Il est cependant possible, comme les auteurs Tandberg, Hillman et Barakat (2013) l'ont avancé, que de futures études assorties de délais d'exécution prolongés révèlent que le financement fondé sur le rendement est en corrélation avec les effets recherchés.

Résultats ultimes

Dans leur synthèse éclairante des études clés au sein des documents de recherche, les auteurs Dougherty et Reddy (2013) ont relevé des éléments d'information selon lesquels la sensibilisation des établissements d'enseignement à leur propre rendement et aux buts de l'État en matière d'enseignement supérieur était plus marquée dans les États où est instauré le financement fondé sur le rendement. Ils ont également constaté que de telles politiques influent sur les décisions financières des établissements d'enseignement. Cependant, ils n'ont rien trouvé comme quoi les politiques de financement fondé sur le résultat influent sur la capacité des établissements d'enseignement en tant qu'organisations axées sur l'apprentissage et, en outre, ils n'ont trouvé que peu ou pas d'éléments d'information selon lesquels le financement fondé sur le résultat était en corrélation avec un rehaussement des résultats des étudiants dans le contexte des États-Unis. Tout au long de notre examen, nous avons également décelé que la recherche faite jusqu'à maintenant révèle peu d'éléments d'information selon lesquels le financement fondé sur le résultat comporte des effets significatifs relativement aux résultats des étudiants.

Dans une étude importante en lien avec le modèle de financement fondé sur le rendement du Tennessee, on a fait appel à des analyses perfectionnées à plusieurs variables afin d'examiner les effets d'une hausse des fonds attribués par le financement sur le rendement en 2005 (Sanford et Hunter, 2011). Les auteurs ont utilisé des modèles mixtes linéaires splines pour comparer les taux moyens de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme avant et après le changement de politique. Les résultats de cette analyse ont confirmé les hypothèses précédentes selon lesquelles le modèle de financement fondé sur le rendement procure globalement aux établissements d'enseignement des incitatifs financiers en vue de rehausser les résultats des étudiants. Néanmoins, la tentative de l'État d'ajouter des incitatifs à l'amélioration des résultats des établissements d'enseignement en augmentant du double les fonds liés aux mesures du taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme en 2005 ne s'est pas révélée concluante quant à une modification des taux de persévérance scolaire au sein des établissements d'enseignement.

À l'exemple de l'étude faite par les auteurs Sanford et Hunter, d'autres études ont révélé des résultats mitigés, dont une certaine indication d'effets positifs sur les résultats des étudiants, une fois les autres résultats pris en compte (p. ex., Hillman, Tandberg et Gross, 2012). Cependant, la prépondérance des études

faisant appel à des méthodes d'analyse rigoureuses ne révèle pas de corrélation statistiquement significative entre l'adoption de politiques de financement sur le rendement et les résultats des étudiants (p. ex., Fryar, 2011; Shin, 2010; Shin et Milton, 2004; Tandberg, Hillman et Barakat, 2013).

En outre, les auteurs Jenkins et Shulock (2013) ont discerné des éléments d'information révélant une dissonance entre les mesures de rendement de la SAI de l'État de Washington et les résultats ciblés chez les étudiants. Les analyses ont révélé, à titre d'exemple, que même dans les cas où augmentaient les points accordés aux collèges selon le système de notation, la progression globale des étudiants n'augmentait pas : pareille constatation remet en question la validité et la mise en œuvre des mesures de rendement mêmes.

Dans une analyse de régression en deux étapes fondée sur l'IPEDS, l'auteur Rabovsky (2012) a constaté que les termes d'interaction avec le financement sur le rendement en ce qui touche les taux d'obtention de diplôme, la persévérance scolaire et les diplômes décernés étaient ou bien non significatifs, ou bien significatifs et négatifs. Contrairement à la logique sous-jacente à l'appui du financement fondé sur le résultat, de tels résultats portent à croire que les États américains où est instauré le financement sur le rendement ont, davantage que ceux sans financement sur le rendement, témoigné d'un lien plus faible entre les résultats des étudiants et le financement des établissements d'enseignement.

Globalement, les documents de recherche font état de peu de données empiriques quant aux effets des politiques de financement sur le rendement en ce qui touche les résultats des étudiants de niveau postsecondaire. Néanmoins, quelques études récentes qui révèlent de nouvelles données sur la réussite du financement fondé sur le résultat valent la peine d'être analysées en détail. Deux études faisant appel à la méthodologie de conception fondée sur l'écart des différences permettent d'examiner les effets en question chez les établissements d'enseignement offrant des programmes de deux ans et de quatre ans aux États-Unis, de 1990 à 2010 (Hillman, Tandberg et Gross, 2013; Tandberg, Hillman et Barakat, 2013). Ces études étaient conçues pour évaluer si les taux d'obtention de diplôme augmentaient après la mise en œuvre du financement sur le rendement en Pennsylvanie. Or, les analyses n'ont révélé aucune différence significative dans les tendances du taux d'obtention de diplôme avant et après l'instauration du financement sur le rendement au sein des États ayant un financement fondé sur le résultat par rapport à ceux sans financement fondé sur le résultat (Hillman et al., 2013). De façon précise, après prise en compte des finances en éducation, des données sociodémographiques et des effets fixes des États, l'adoption du financement fondé sur le rendement n'a témoigné d'aucune retombée significative sur les tendances du taux d'obtention de diplôme parmi les établissements d'enseignement offrant des programmes de quatre ans (Tandberg et al., 2013). De même, une étude parallèle auprès des établissements d'enseignement offrant des programmes de deux ans a montré que l'adoption du financement sur le rendement ne comportait aucun effet significatif sur les tendances du taux d'obtention de diplôme en ce qui touche les programmes de deux ans (Hillman et al., 2013). Toutefois, il importe de souligner que parmi tous les modèles analysés dans les deux études, un modèle de durée compris dans l'étude touchant les programmes de quatre ans a révélé que le nombre d'années durant lesquelles est instauré le financement fondé sur le rendement constitue un facteur significatif, particulièrement au cours des septième, huitième et onzième années (Tandberg et al., 2013). Cette constatation semble indiquer un effet positif modeste à la suite de la septième année de financement fondé sur le rendement en ce qui touche les résultats du taux d'obtention de diplôme en Pennsylvanie.

Ces études englobaient les politiques récentes de type Financement sur le rendement 2.0 dans leurs analyses, et elles ont permis d'examiner la conception des politiques, la collaboration entre intervenants, de même que les résultats des étudiants. Dans le cas de la Pennsylvanie, à titre d'exemple, les auteurs Hillman et al. (2013) ont avancé l'éventualité que la piètre conception des programmes, la méfiance des établissements d'enseignement envers les mécanismes de suivi du rendement de même que la mauvaise harmonisation entre la théorie et le but du programme dans l'ensemble ait occasionné l'effet non significatif du programme dans l'analyse fondée sur l'écart des différences. En outre, les auteurs soutiennent que des efforts étaient déployés dans les collèges et universités de la Pennsylvanie pour satisfaire aux objectifs de la politique, mais qu'un défaut de capacité chez les établissements d'enseignement peut avoir occasionné selon toute vraisemblance l'échec de la politique quant à une hausse de productivité relative aux diplômes (Hillman et al., 2013). Selon une hypothèse sous-jacente aux programmes de financement fondé sur le rendement,

ceux-ci permettent aux établissements d'enseignement de rehausser les taux d'achèvement. Toutefois, de nombreux établissements d'enseignement sont à court de ressources telles que l'aide financière, l'infrastructure nécessaire des données, ou la dotation, le financement et le savoir-faire propres aux services de soutien aux étudiants, à titre d'exemple. Par conséquent, ces établissements d'enseignement risquent de ne pouvoir ni élargir, ni surveiller, ni améliorer les programmes et services en vue de satisfaire aux résultats recherchés du programme de financement fondé sur le rendement (Hillman et al., 2013).

Les auteurs Tandberg, Hillman et Bakarat (2013) avancent des arguments semblables quant à la pertinence de la capacité des établissements d'enseignement, notamment parmi les collèges communautaires. Des constatations ont révélé que, de 1990 à 2001, le taux d'obtention de diplôme chez les établissements d'enseignement offrant des programmes de deux ans dans 19 États ayant instauré le financement sur le rendement est demeuré stable dans l'ensemble (Tandberg et al., 2013). De ces 19 États, quatre (le Minnesota, le Missouri, le New Jersey et l'État de Washington) ont affiché des hausses modestes mais statistiquement significatives, ce qui donne à penser que les politiques de financement fondé sur le résultat ont pu influencer sur les taux d'obtention de diplôme au sein de ces États. Les auteurs font remarquer en outre que six États (le Colorado, l'Idaho, le Nouveau-Mexique, la Caroline du Sud, le Texas et la Virginie) ont révélé une corrélation négative entre la mise en œuvre du financement fondé sur le rendement et les taux d'obtention de diplôme d'associé, et qu'un nombre encore plus important d'États n'ont révélé aucun effet significatif. Ils en viennent à la conclusion que, malgré la prise en compte des résultats positifs dans quelques États, les analyses ne montrent pas de données probantes selon lesquelles les politiques de financement fondé sur le rendement ont permis d'accroître globalement le taux d'obtention de diplôme dans les collèges communautaires. Tant les auteurs Tandberg et al. (2013) que Hillman et al. (2013) conviennent du fait que la capacité des établissements d'enseignement à donner suite à la politique est, selon toute vraisemblance, fondamentale, et ils ont émis en outre l'hypothèse selon laquelle les nombreuses missions au sein de chacun des collèges communautaires et dans l'ensemble du secteur des établissements d'enseignement publics offrant des programmes de deux ans compliquent peut-être la capacité de réussite des établissements d'enseignement selon les politiques de financement fondé sur le résultat.

Base empirique limitée

Il importe de souligner que l'essentiel de la recherche dans ce domaine porte sur les modèles de financement fondé sur le résultat qui sont caractéristiques d'exemples de politiques de type « Financement sur le rendement 1.0 ». De tels modèles de financement exemplifient les politiques de ce type, en ce sens qu'ils mettent en lien seulement le financement « supplémentaire » avec les résultats des étudiants et qu'ils s'appuient sur des indicateurs de rendement candidement définis et mal conçus pour saisir l'éventail du rendement des établissements d'enseignement. Par conséquent, la recherche actuelle n'est pas assez exhaustive pour évaluer les effets complets sur les résultats ultimes. D'autres recherches sont nécessaires pour répondre convenablement aux questions relatives à l'efficacité des initiatives de financement fondé sur le rendement.

Il y a lieu que les recherches continues à ce chapitre portent sur les modèles de type Financement sur le rendement 2.0, qu'elles recoupent de nombreux établissements d'enseignement et types d'établissement d'enseignement et, en outre, qu'elles fassent appel à une analyse à plusieurs variables, à une méthode quasi-expérimentale ou à une méthode contrefactuelle pour prendre en compte les autres explications relatives aux changements dans les résultats des étudiants.

Pratiques prometteuses et stériles

Plusieurs études se penchent sur la réussite ou l'échec des modèles de financement fondé sur le rendement au sein de diverses administrations par la formulation de leçons aux systèmes d'enseignement postsecondaire où est prévue la mise en œuvre du financement fondé sur le résultat (Callaway, 2012; Cavanaugh et Garland, 2012; Dougherty et Natow, 2010; Dougherty, Natow, Hare, Jones et Vega, 2011; Dougherty, Natow et Vega, 2012; Dougherty et Reddy, 2011; McKeown-Moak, 2013; Miao, 2012; Sanford et

Hunter, 2011; Schenker-Wicki, 2006; Shin, 2010; Shin et Milton, 2004). Dans la section suivante, nous discernons les composantes prometteuses et stériles de ces programmes, y compris l'information en lien avec le pourcentage de financement attribué dans le contexte d'une politique, la durée de mise en place des politiques, l'à-propos des indicateurs de rendement liés à la politique, de même que le contexte stratégique élargi au sein de l'administration. De plus, nous mettons succinctement en relief la mesure dans laquelle l'évaluation et la collaboration en tant que composantes de la conception et de la mise en œuvre des politiques sont envisagées en ce qui concerne les pratiques exemplaires.

Pourcentage du financement gouvernemental attribué par les modèles fondés sur le résultat

Plusieurs études ont traité du pourcentage de financement attribué aux modèles fondés sur le résultat ainsi que des tendances révélées par ces attributions au fil des années durant lesquelles la politique est mise en place (Dougherty et Natow, 2010; Dougherty, Natow et Vega, 2012; Miao, 2012; Pakravan, 2006; Shin, 2010). Des constatations semblent indiquer qu'il peut y avoir des résultats positifs en lien avec une augmentation des pourcentages des attributions dans un modèle fondé sur les résultats et qu'une attribution trop restreinte du financement en lien avec les résultats des étudiants risque d'entraver les retombées potentielles de la politique sur l'amélioration des établissements d'enseignement (Shin, 2010). L'auteur Pakravan (2006) a constaté que le financement fondé sur le rendement au Canada a consisté essentiellement en moins de 5 % du financement total, et il a avancé que ce pourcentage restreint influe trop faiblement en faveur d'une amélioration des établissements d'enseignement. En outre, les auteurs Dougherty et Natow (2010) en viennent à la conclusion que la stabilité du pourcentage de financement assorti d'incitatifs s'est révélée utile pour le financement sur le résultat au Tennessee et, à l'opposé, que le financement irrégulier attribué d'une année à l'autre dans le cadre du modèle de financement fondé sur le rendement en Floride est l'une des causes de l'instabilité du programme. Les recherches où il est question du pourcentage de financement en lien avec les résultats donnent donc à penser que plus le pourcentage est élevé, plus l'incitatif aura tendance à influencer sur le rendement (Miao, 2012; Shin, 2010; Pakravan, 2006) et que la stabilité du pourcentage au fil du temps pourra accroître la longévité du programme (Dougherty et al., 2012; Dougherty et Natow, 2010).

Il est difficile de tirer des conclusions définitives à propos de ce point en tant que pratique prometteuse. Dans un premier temps, les chercheurs et les spécialistes montrent le pourcentage attribué par le financement fondé sur le rendement à titre de caractéristique clé à surveiller au chapitre des politiques. Une telle mise en évidence s'inscrit dans la « première » théorie d'action des auteurs Dougherty et Reddy sous-jacente au financement fondé sur le rendement (tributaire des ressources) aux États-Unis. Selon cette théorie, la mise en lien de pourcentages supérieurs de financement avec les résultats ne peut que créer pour les établissements d'enseignement d'autres incitatifs à améliorer leur pratique. Cependant, si nous prenons en considération les antécédents empiriques inégaux et les questions soulevées par les critiques quant à la mise en application concrète de la théorie d'action, il est difficile d'affirmer si cette dynamique intervient concrètement.

Mesures de rendement

Les chercheurs perçoivent l'enjeu de la définition de mesures appropriées (ou d'indicateurs de rendement) à titre de composante clé et potentiellement impérative en ce qui touche la réussite ou l'échec d'un modèle de financement fondé sur le résultat (Dougherty et Natow, 2010; Pakravan, 2006; Zarkesh et Beas, 2004). Les auteurs Dougherty et Natow (2010) mettent en évidence la réussite de l'État du Tennessee en lien avec la conception et la mise en œuvre d'indicateurs de rendement durant ses vastes antécédents de financement sur le rendement, puis ils mettent celle-ci en contraste avec le système à stabilité moindre en Floride. Dans le programme du Tennessee, souvent perçu comme étant le plus stable et réussi aux États-Unis (Sanford et Hunter, 2011), de nouveaux indicateurs de rendement ont été systématiquement instaurés, à la suite d'examen du programme prévus tous les cinq ans (Dougherty et Natow, 2010). Ces transitions graduelles, qui ont eu lieu en fonction de la conception globale du système de financement fondé sur le rendement, sont

effectuées de concert avec les nombreux intervenants en cause, ce qui accroît peut-être l'adhésion au programme chez les intervenants qui s'y investissent. Le fait d'apporter des changements aux mesures de rendement de façon réactionnaire ou irrégulière – comme dans le cas de la Floride, par exemple – a semblé jouer un rôle dans l'instabilité du programme.

Outre le fait de voir à l'examen systématique des paramètres avant d'ajouter ou de supprimer des indicateurs de rendement, les programmes qui prêtent attention aux mesures significatives, lesquelles prennent en compte la diversité des établissements d'enseignement au sein d'une administration donnée, se sont révélés les plus réussis (en ce qui touche la longévité et, dans une certaine mesure, les retombées sur les résultats des étudiants), comme dans le cas de la SAI de l'État de Washington (Jenkins et Shulock, 2013; Miao, 2012). L'auteur Miao (2012) avance également que l'utilisation de paramètres permettant de mesurer les progrès et l'achèvement des étudiants, ou des résultats à moyen terme et ultimes tels qu'ils sont définis par les auteurs Dougherty et Reddy (2013), est devenue admise comme « pratique exemplaire » dans ce domaine au sein de la documentation sur les politiques. Enfin, les suggestions des auteurs en ce qui touche les pratiques prometteuses ont également englobé une attention particulière à la mise en place d'un processus de collaboration pour définir les mesures de rendement (Dougherty et Natow, 2009; Jenkins et Shulock, 2013; McKeown-Moak, 2013; Miao, 2012). Ce type de processus comporte l'engagement de concevoir des paramètres qui prennent en compte : 1) les voies complexes empruntées par les étudiants; 2) les conditions dans lesquelles les établissements d'enseignement évoluent (p. ex., des ressources limitées, les nombreuses missions des établissements d'enseignement, le contexte économique, la sélectivité et les changements aux inscriptions); 3) les points de vue diversifiés des intervenants au sein des établissements d'enseignement et des gouvernements.

Contexte des politiques

Le contexte dans lequel existe une politique de financement fondé sur le résultat a constitué une importante prise en compte dans les études portant sur la performance de tels systèmes. Comme nous l'avons souligné au préalable, l'intégration et la mobilisation de divers particuliers en fonction de plusieurs niveaux de participation sont essentielles à la longévité d'un programme en particulier. L'étude par les auteurs Dougherty, Natow et Vega (2012) des facteurs ayant contribué à l'interruption de la politique présente en guise de conclusion que les États qui procèdent à des compressions budgétaires ont davantage tendance à réduire le financement aux établissements d'enseignement supérieur lorsque des systèmes de financement fondé sur le rendement sont mis en place. Cet état de choses est exemplifié par le Missouri, où le programme de financement fondé sur le résultat a été abandonné en 2002 à la suite d'une baisse de 6 % aux recettes générales de l'État entre 2000 et 2002. Outre les fluctuations budgétaires et le soutien social provenant d'entreprises extérieures, les organismes gouvernementaux et les principaux législateurs peuvent influencer de façon positive ou négative sur la stabilité d'un programme. Dans le cas du Tennessee, où le programme dure depuis plus de 30 ans, ces liens politiques ont été forgés en collaboration et ils ont favorisé la pérennité du système. De plus, il n'y a pas eu au Tennessee de pressions budgétaires comparables à celles des États comme la Floride et le Missouri; voilà un autre facteur qui, à son tour, a favorisé un contexte stable propice à la viabilité de la politique. Ironie du sort peut-être, on a mentionné les compressions budgétaires comme un facteur incitatif à la création de programmes de financement fondé sur le rendement et, dans ces études, il appert également que ces compressions sont liées à l'interruption des programmes.

Par conséquent, les études ont révélé que la conception et la mise en œuvre de mesures de rendement peut influencer sur la longévité d'une politique et que la qualité de la collaboration dans le processus global de conception et de mise en œuvre joue également un rôle important (Dougherty et Natow, 2009; Jenkins et Shulock, 2013; McKeown-Moak, 2013; Miao, 2012). Un processus de collaboration peut favoriser la longévité et la réceptivité d'une politique, et il est pertinent d'appuyer une démarche de collaboration tout au long des étapes du processus : la conception, la mise en œuvre et l'évaluation (Dougherty et Natow, 2009; Jenkins et Shulock, 2013; McKeown-Moak, 2013; Miao, 2012). La collaboration peut influencer de façon positive sur la façon dont les politiques sont mises en œuvre et maintenues, comme en fait foi l'exemple de l'État du Tennessee. L'absence de collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur, les acteurs

politiques et les communautés sociales, comme en atteste le cas du Missouri, peut causer en grande partie l'effondrement du système de financement sur le rendement (Dougherty et Natow, 2012).

La longévité d'une politique est en soi un facteur important, car une période suffisante est nécessaire pour déterminer si cette politique atteint ses buts (Hillman, Tandberg et Gross, 2013; McKeown-Moak, 2013; Shin et Milton, 2004; Tandberg, Hillman et Barakat, 2013). À titre d'exemple, les auteurs Tandberg, Hillman et Barakat (2013) ont constaté que dans les cas relativement peu nombreux où étaient manifestes les effets – positifs ou négatifs – des politiques de financement fondé sur le rendement au sein des États américains en ce qui touche les résultats des étudiants, ces effets n'étaient perçus que plusieurs années après l'instauration de la politique (Hillman, Tandberg et Gross, 2013; Tandberg, Hillman et Barakat, 2013). En outre, les politiques conçues dans une optique d'évaluation se sont révélées davantage durables, comme en fait foi le cas du Tennessee (Dougherty et Natow, 2012).

L'analyse du tableau d'ensemble : conclusions clés tirées des points de vue de spécialistes et de la recherche

Comme en témoigne l'analyse précédente, il se trouve dans la recherche sur le financement fondé sur le résultat relativement à l'enseignement supérieur peu d'éléments d'information selon lesquels les politiques à ce chapitre sont en corrélation avec une hausse des résultats des étudiants. Néanmoins, il est souligné dans les études qu'une telle situation n'est peut-être pas l'« étape définitive » quant à cette question (Dougherty et Reddy, 2013; Jenkins et Shulock, 2013; Shin, 2010), parce que, notamment, l'essentiel de la recherche relativement à ce thème porte sur les premières versions des politiques de financement fondé sur le résultat, lesquelles diffèrent des itérations actuelles. Les récents modèles de financement fondé sur le rendement aux États-Unis accentuent non seulement les résultats à moyen terme par rapport aux résultats ultimes, mais les variations les plus récentes sont caractérisées par une collaboration accrue et une conception intentionnelle. Quelques études récentes où sont examinées des politiques de type Financement sur le rendement 2.0 traitent des divers aspects de conception de ces politiques, y compris la participation des divers intervenants à leur planification et à leur mise en œuvre (Dougherty et Natow, 2010; Dougherty, Natow, et Vega, 2012; Jenkins et Shulock, 2013; Miao, 2012; Prince et al., 2010; Watt, Lancaster, Gilbert et Higerd, 2004). Les auteurs Jenkins et Shulock (2013) discutent du rôle intégral de la conception et de la mise en œuvre des politiques en ce qui touche la viabilité et la performance des modèles de financement sur le rendement, et ils attirent l'attention sur l'importance que revêt également l'évaluation continue. L'instauration d'un processus participatif avec les établissements d'enseignement favorise une compréhension approfondie de la mesure dans laquelle les politiques de financement fondé sur le résultat peuvent influencer sur les établissements d'enseignement ayant diverses missions (Miao, 2012) et résulter en une adhésion accrue chez les intervenants qui s'y investissent (Dougherty, 2012). L'auteur Dougherty (2012) attribue l'instauration réussie du financement sur le rendement au Tennessee en partie aux contraintes budgétaires relativement limitées de l'État, et il attire également l'attention sur la participation des établissements d'enseignement au processus de conception et de mise en œuvre. De plus, les auteurs Jenkins et Shulock (2013) ont constaté qu'un processus inclusif joue un rôle fondamental pour favoriser l'adhésion des intervenants externes ou des établissements d'enseignement, ce qui accroît au bout du compte la probabilité de réussite de la politique dans l'ensemble.

Enfin, les recherches récentes quant à la performance du financement fondé sur le résultat au sein d'un État donné semblent indiquer que les chercheurs doivent consacrer suffisamment de temps à la mise en œuvre et à l'évaluation afin que les résultats d'évaluation et de recherche soient significatifs (Jenkins et Shulock, 2013; Shin, 2010). En outre, dans certains cas particuliers, le défaut d'éléments d'information empiriques mettant en lien les politiques aux résultats améliorés des étudiants n'est pas perçu comme suffisant pour mettre fin à la politique (Jenkins et Shulock, 2013; Shin, 2010). À titre d'exemple, dans leur étude sur la SAI de l'État de Washington, les auteurs Jenkins et Shulock (2013) relèvent ce qui suit :

Il convient de ne pas dissuader les chefs d'État de prendre en compte les avantages du financement sur le rendement en raison de la pénurie d'éléments d'information directs quant à sa performance ou

de l'opposition de certains intervenants. En effet, le financement sur le rendement n'a pas encore bénéficié d'un contexte propice à sa réalisation, puisque nous en sommes encore à apprendre comment l'améliorer (p. 18).

De même, l'auteur Shin (2010) n'a discerné aucun élément d'information selon lequel l'adoption du financement fondé sur le rendement influait sur les taux d'obtention de diplôme dans les États participants, mais il mentionne dans ses conclusions la nécessité de consacrer davantage de temps à la réflexion et à l'évaluation, et il soutient que l'abandon des programmes ne constitue pas forcément une solution.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà expliqué, les auteurs d'études récentes en viennent à la conclusion que les aspects de conception de la politique, comme un processus de collaboration et la réceptivité aux variations dans les missions des établissements d'enseignement et les conditions dans lesquelles ceux-ci fonctionnent, comportent des conséquences importantes relativement à la performance potentielle des modèles de politique naissants. De plus, d'après la conclusion de ces études clés, la capacité des établissements d'enseignement constitue une préoccupation fondamentale.

Bien qu'ils travaillent dans trois pays différents et formulent des observations sur des démarches distinctes en lien avec le financement de l'enseignement supérieur fondé sur le résultat, les trois universitaires consultés relativement au présent projet tirent des conclusions semblables à celles décrites ci-dessus. À l'étape de la détermination des thèmes au fil de nos discussions avec nos spécialistes, nous avons constaté que ces derniers insistaient de la même façon sur l'importance des politiques en prêtant attention aux missions différenciées des établissements d'enseignement touchés par des politiques, ainsi qu'aux différentes conditions dans lesquelles fonctionnaient ces établissements d'enseignement. Bien entendu, les politiques toucheront différemment, d'une part, les établissements d'enseignement à admission libre ou ceux comptant moins de ressources et, d'autre part, les établissements d'enseignement mieux nantis ou davantage sélectifs. Dans la même veine, les établissements d'enseignement seront plus ou moins contraints dans leur capacité de donner suite au financement fondé sur le résultat d'après le degré d'autonomie particulier dont ils disposent au sein du système dans l'ensemble. Si les politiques de financement fondé sur le résultat ne tiennent pas compte des différences entre les établissements d'enseignement touchés, les administrations risquent de s'exposer davantage à des conséquences inattendues, comme l'accroissement des taux de persévérance scolaire et d'obtention de diplôme simplement par le resserrement des critères d'admission, ou le fait pour les établissements d'enseignement de porter un fardeau injuste et punitif s'il y a contrainte progressive des ressources en raison du financement fondé sur le résultat, ce qui crée une spirale descendante.

Tout au long du présent rapport, nous avons relevé des observations tirées de l'analyse des politiques, de la documentation de recherche et de nos conversations avec les spécialistes; ces observations sont toutes axées sur l'importance de politiques de financement fondé sur le résultat où sont prises en compte la réceptivité aux différentes missions et situations des différents types d'établissements d'enseignement. En ce qui touche particulièrement les exemples issus des États-Unis, il semble juste de conclure ce qui suit : si une formule de financement fondé sur le résultat ne tient compte ni des missions, ni des conditions particulières en fonction desquelles les établissements d'enseignement fonctionnent, il peut y avoir en guise de résultat *de facto* un examen davantage axé sur les collèges communautaires. De plus, puisque les tendances naissantes du financement fondé sur le rendement aux États-Unis accordent une importance croissante aux résultats des étudiants à moyen terme (comme le seuil d'obtention des crédits, ou l'achèvement de l'enseignement de perfectionnement), il importe de souligner que de tels résultats sont particulièrement pertinents pour les collèges communautaires de même que les établissements d'enseignement offrant des programmes de quatre ans mais qui sont moins sélectifs ou moins bien nantis. Mais surtout, il va de soi que moins un établissement d'enseignement rapporte de fonds consacrés à la recherche et – aux États-Unis – moins l'établissement d'enseignement est en mesure d'attirer des étudiants de l'extérieur de l'État, plus l'établissement d'enseignement attachera de l'importance au financement fondé sur le résultat. Par contre, les universités les mieux nantis au niveau institutionnel, et qui comptent des niveaux élevés de financement externe destiné à la recherche et d'autres ressources diversifiées, auront moins tendance à subir les conséquences de l'obtention ou de la perte de financement public en lien avec les résultats. Nous soulevons

ce point pour mettre en évidence les façons par lesquelles des politiques apparemment neutres dans la mise en application de mesures entre établissements d'enseignement imposent dans les faits un fardeau nettement supérieur aux établissements d'enseignement les moins nantis, lesquels répondent aux besoins de la plus vaste population d'étudiants.

Également dans la foulée des conclusions de recherche résumées tout au long du présent rapport, nos spécialistes ont souligné l'importance des processus de mise en œuvre en collaboration et du caractère central de la capacité des établissements d'enseignement. Un des spécialistes a relevé, de fait, que la logique des incitatifs échouera forcément si la politique est assortie d'incitatifs quant à des résultats que les établissements d'enseignement ne savent pas concrétiser. Ce dernier point se rapporte en outre aux autres enjeux soulevés dans nos discussions auprès des spécialistes, compte tenu de ce que les auteurs Dougherty et Reddy (2013) désignent comme étant l'enjeu des « organisations axées sur l'apprentissage » dans leur « quatrième » théorie d'action potentielle sous-jacente au financement sur le rendement aux États-Unis. Cet enjeu suscite la question à savoir si les incitatifs intégrés aux politiques présentent un lien avec le coût d'instauration des changements particuliers nécessaires en vue de réaliser les buts ciblés. Tant les analyses issues de la documentation que nos entrevues auprès des spécialistes tendent vers la conclusion selon laquelle ce lien n'est pas intégré concrètement aux politiques. En fait, dans la pratique, les politiques intègrent plutôt le financement des incitatifs à un niveau suffisant pour attirer l'attention au sein des établissements d'enseignement, mais insuffisant pour financer les changements concrets nécessaires.

Un autre thème, soit la question du « regroupement » ou de l'agrégation, a également occupé une place importante dans les commentaires de nos spécialistes. Cet enjeu suscite des questions quant à savoir si la théorie d'action sous-jacente à une politique donnée prend en compte les nombreux niveaux et acteurs au sein des établissements d'enseignement. D'abord, une question fait surface quant à savoir si tous les acteurs possibles qui devaient travailler pour accroître les résultats ciblés seraient dans la même mesure investis, conscientisés et récompensés pour faire des efforts concertés vers l'atteinte de ce but. Ensuite, il importe de prendre en compte la question suivante : le financement fondé sur le résultat des établissements d'enseignement peut-il dans les faits assortir d'incitatifs le changement chez les particuliers au sein de l'organisation, dans un contexte où la récompense n'est calculée que selon les résultats agrégés pour l'établissement d'enseignement dans son ensemble? Enfin, il y a lieu dans les futures recherches de procéder à une remise en question et d'évaluer en outre si les récompenses intégrées aux politiques de financement fondé sur le résultat permettent de joindre concrètement les acteurs particuliers en cause au sein des établissements d'enseignement. Par exemple, attendons-nous (ou pouvons-nous attendre) d'une politique de financement fondé sur le résultat qu'elle permette précisément à chaque membre du corps professoral de modifier sa pratique? Les changements au financement de type incitatif à l'échelle des établissements d'enseignement entraîneront-ils une amélioration systématique des priorités et comportements des particuliers dans l'ensemble de l'établissement d'enseignement?

Des similitudes éloquentes sont apparues à partir des aperçus rassemblés tout au long du présent projet, et elles révélaient que la prudence était de mise quant aux conclusions à tirer sur l'efficacité du financement fondé sur le résultat. En outre, les éléments d'information issus d'études entre administrations semblent indiquer que plusieurs facteurs – dont 1) la différenciation des établissements d'enseignement; 2) des mesures de rendement opportunes; 3) des processus de collaboration; 4) la capacité des établissements d'enseignement à rehausser les résultats ciblés – jouent un rôle prépondérant dans la conception et la mise en œuvre réussies du financement fondé sur le résultat. Les constatations recueillies donnent également à penser que de nombreuses administrations qui mettent en place un financement fondé sur le rendement ont mis en lien des niveaux relativement faibles de financement avec le rendement, ce qui nous révèle l'éventualité que ces montants risquent de ne pas suffire à assortir d'incitatifs les changements requis dans les établissements d'enseignement pour augmenter les résultats des étudiants. Il faudra toutefois faire d'autres recherches à ce chapitre avant de considérer cette corrélation comme une certitude.

Bibliographie

- Ahmad, A. R., Farley, A. et M. Naidoo (2012), « Funding crisis in higher education institutions: Rationale for change », dans *Asian Economic and Financial Review*, vol. 2 n° 4, p. 562-576.
- Alexander, F. K. (2000), « The changing face of accountability: Monitoring and assessing institutional performance in higher education », dans *Journal of Higher Education*, vol. 71 n° 4, p. 411-431.
- Ardis, J. (2013), *Performance based funding becoming the new norm in higher education*. Extrait de : <http://www.statebudgetsolutions.org/publications/detail/performance-based-funding-becoming-the-new-norm-in-higher-education>
- Australian Institute of Health and Welfare (2014), *Towards a performance measurement framework for equity in higher education*, n° 129 au catalogue de l'IHW, Canberra (Australie), AIHW.
- Barnetson, B. et M. Cutright (2000), « Performance indicators as conceptual technologies », dans *Higher Education*, vol. 40 n° 3, p. 277-292.
- Benneworth, P., de Boer, H., Cremonini, L., Jongbloed, B., Leistye, L., Vossensteyn, H. et E. de Weert (février 2011), *Quality-related funding, performance agreements and profiling higher education: An international comparative study*, Center for Higher Education Policy Studies (Pays-Bas).
- Birnbaum, R. (1983), *Maintaining diversity in higher education*, San Francisco (Californie), Jossey-Bass.
- Butler, L. (2010), « Impacts of performance-based research funding systems: a review of the concerns and the evidence », dans *Performance-based Funding for Public Research in Tertiary Education Institutions*, p. 127-165, Linz, publication de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Callaway, C. (2012), « When success pays: Lessons learned from Arkansas' move to performance-based funding », dans *Community College Journal*, vol. 82 n° 4, p. 29-31.
- Carspecken, P. F. (1996), *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*, New York (New York), Routledge.
- Cavanaugh, J. C. et P. Garland (2012), « Performance funding in Pennsylvania », dans *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 44 n° 3, p. 34-39.
- Center for Higher Education Policy Studies (2010), *Progress in higher education reform across Europe: Funding reform, Volume 1: Executive summary and main report*, Londres, Institute of Education. Extrait de : <http://doc.utwente.nl/88692/1/FUN%20vol%203%20Rates%20of%20return%20survey%20and%20funding%20fiches.pdf>
- di Gropello, E., Tandon, P et S. Yusuf (2012), *Putting higher education to work: Skills and research for growth in East Asia*, Washington (DC), Banque mondiale.
- DiMaggio, P. J. et W. W. Powell (1983), « The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », dans *American Sociological Review*, vol. 48 n° 2, p. 147-160.
- Dougherty, K. J. et R. S. Natow (2010), « *Continuity and change in long-lasting state performance funding systems for higher education: The cases of Tennessee and Florida*, document de travail n° 18 du

- CCRC, New York, Community College Research Center (CCRC), Teachers College, Université Columbia.
- Dougherty, K. J., Natow, R. S. et B. E. Vega (2012), « Popular but unstable: Explaining why state performance funding systems in the United States often do not persist », dans *Teachers College Record*, vol. 114 n° 3.
- Dougherty, K. J., Natow, R. S., Hare, R. J., Jones, S. M. et B. E. Vega (2011), *The politics of performance funding in eight States: Origins, demise, and change. Final report to the Lumina Foundation for Education*. Extrait de : <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/performance-funding-8-states.pdf>
- Dougherty, K. J. et V. Reddy (2013), *Performance funding for higher education: What are the mechanisms? What are the impacts?* Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons.
- Dougherty, K. J. et V. T. Reddy (2011), *The impacts of state performance funding systems on higher education institutions: Research literature review and policy recommendations*, document de travail n° 37 du CCRC, New York, Community College Research Center (CCRC), Teachers College, Université Columbia.
- Enders, J., de Boer, H. et E. Weyer (2013), « Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited », dans *Higher Education*, vol. 65 n° 1, p. 5-23, doi: 10.1007/s10734-012-9578-4
- Essack, S. Y., Naidoo, I. et G. Barnes (2010), « Government funding as leverage for quality teaching and learning: A South African perspective », dans *Higher Education Management and Policy*, vol. 22 n° 34, p. 1-13.
- Friedel, J. N., Thornton, Z. M., D'Amico, M. M. et S. G. Katsinas (septembre 2013), *Performance-Based Funding: The National Landscape*, Tuscaloosa (Alabama), Education Policy Center, Université de l'Alabama.
- Frølich, N. (2011), « Multi-layered accountability: Performance-based funding of universities », dans *Public Administration*, vol. 89 n° 3, p. 840-859.
- Frølich, N., Schmidt, E. K. et M. J. Rosa (2010), « Funding systems for higher education and their impacts on institutional strategies and academia: A comparative perspective », dans *International Journal of Educational Management*, vol. 24 n° 1, p. 7-21.
- Fryar, A. H. (juin 2011), *The Disparate Impacts of Accountability—Searching for Causal Mechanisms*, article présenté à la 11^e conférence de recherche sur la gestion publique (PMRC), Syracuse (New York).
- Hicks, D. (2012), « Performance-based university research funding systems », dans *Research Policy*, vol. 41 n° 2, p. 251-261.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2013), *Indicateurs de rendement : un rapport sur la situation actuelle et sur ce que l'avenir nous réserve*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Hillman, N., Kelchen, R. et S. Goldrick-Rab (2013), *Recommendations for the Effective and Equitable Implementation of Performance-Based Funding for Wisconsin Higher Education*, document de politique du WISCAPE, Madison (Wisconsin), Université du Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education (WISCAPE).

- Hillman, N. W., Tandberg, D. A. et J. P. K. Gross (2013), *Performance funding in higher education: Do financial incentives impact college completions?*, manuscrit présenté pour fins de publication.
- Hummell, J. D. (mars 2012), *Financing higher education: Approaches to funding at four-year public institutions*, document de travail n° 1 du CHE, 2012, Athens (Ohio), Center for Higher Education (CHE), Université de l'Ohio.
- Jenkins, D. et N. Shulock (2013), *Metrics, dollars, and systems change: Learning from Washington state's Student Achievement Initiative to design effective postsecondary performance funding policies. A state policy brief*. Extrait de : <http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/student-achievement-initiative-policy-brief.pdf>
- Jongbloed, B. (2010), *Funding Higher Education: A View Across Europe*, article présenté dans le cadre du séminaire Funding Higher Education: A Comparative Overview tenu au Brésil.
- Kirby, D. (2007), « Reviewing Canadian post-secondary education: Post-secondary education policy in post-industrial Canada », dans *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 65, p. 1-24.
- Lang, D. W. (2005), « The political economy of performance funding », dans F. Iacobucci et C. J. Tuohy (éd.), *Taking public universities seriously* (p. 226-250), Toronto, University of Toronto Press.
- Lang, D. W. (à venir), Incentive financing in Canadian higher education.
- Layzell, D. T. (2007), « State higher education funding models: An assessment of current and emerging approaches », dans *Journal of Education Finance*, vol. 33 n° 1, p. 1-19. doi: 10.2307/40704312
- Lederman, D. (17 décembre 2008), « Performance funding 2.0 », dans *Inside Higher Ed*. Extrait de : <http://www.insidehighered.com/news/2008/12/17/perform>
- McKeown-Moak, M. P. (2013), « The "new" performance funding in higher education », dans *Educational Considerations*, vol. 40 n° 2, p. 3-12.
- Miao, K. (2012), *Performance-based funding of higher education: A detailed look at best practices in 6 states*. Extrait de : http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/08/pdf/performance_funding.pdf
- National Conference of State Legislatures (2014), *Performance-based funding for higher education*. Extrait de : <http://www.ncsl.org/issues-research/educ/performance-funding.aspx>
- Nelson, B. (2003), *Our Universities: Backing Australia's Future*, Canberra (Australie), Department of Education, Science and Training. Extrait de : <http://www.voced.edu.au/content/ngv38781>
- Union des Associations des Professeurs des Universités de l'Ontario (OCUFA), (2006), *Performance indicator use in Canada, the US and abroad*, Toronto, OCUFA.
- Pakravan, P. (2006), *The future is not what it used to be: Re-examining provincial postsecondary funding mechanisms in Canada*, commentaire de l'Institut C. D. Howe (vol. 227), Toronto, Institut C.D. Howe.
- Prince, D., Seppanen, L., Stephens, D. et C. Stewart (2010), « Turning state data and research into information: An example from Washington state's Student Achievement Initiative », dans *New Directions for Institutional Research*, n° 147, p. 47-64.

- Quintero, J. (printemps 2012), *Making performance funding work for all*, (document de politique). Extrait de : <http://www.workingpoorfamilies.org/wp-content/uploads/2012/05/policybrief-spring2012.pdf>
- Rabovsky, T. M. (2012), « Accountability in higher education: Exploring impacts on state budgets and institutional spending patterns », dans *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 22 n° 4, p. 675-700. doi: 10.1093/jopart/mur069
- Sanford, T. et J. M. Hunter (2011), « Impact of performance-funding on retention and graduation rates », dans *Education Policy Analysis Archives*, vol. 19 n° 33, p. 1-30.
- Schenker-Wicki, A. (2006), « Performance funding of Swiss universities – success or failure? An ex-post analysis », dans *Higher Education Management and Policy*, vol. 18 n° 1, p. 45-61.
- Sharma, R. (2004), « Performance-based funding in the entrepreneurial North American and Australian universities », dans *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 26 n° 1, p. 109-118.
- Shin, J. C. (2010), « Impacts of performance-based accountability on institutional performance in the U.S », dans *Higher Education*, vol. 60 n° 1, p. 47-68.
- Shin, J. C. et S. Milton (2004), « The effects of performance budgeting and funding programs on graduation rate in public four-year colleges and universities », dans *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12 n° 22.
- Snowdon, K. (2005), « Assessing the revenue framework and multi-year planning in Ontario: A leader in learning (Rae Report) », dans C. M. Beach (éd.), *A challenge for higher education in Ontario*, Kingston, Université Queen's.
- Snowdon, K., Kaye, G., Moran, G. et H. O'Heron (2009), *Une nouvelle analyse des données sur les revenus des universités et des collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Tandberg, D. A. et N. W. Hillman (2013), *State higher education performance funding: Data, outcomes and policy implications*, manuscrit présenté pour fin de publication.
- Tandberg, D. A., Hillman, N. W. et M. Barakat (2013), *State higher education funding for community colleges: Diverse effects and policy implications*. manuscrit présenté pour fin de publication.
- Watt, C., Lancaster, C., Gilbert, J. et T. Higerd (2004), « Performance funding and quality enhancement at three research universities in the United States », dans *Tertiary Education and Management*, vol. 10 n° 1, p. 61-72.
- Banque mondiale (2010), *Financing Higher Education in Africa: Directions in Development*, Washington (DC), Banque mondiale.
- Zarkesh, M. et A. M. Beas (2004), « UCLA community college review: Performance indicators and performance-based funding in community colleges », dans *Community College Review*, vol. 31 n° 4, p. 62-76.

