
Les transformations des universités françaises

Institut français de l'Éducation,
unité veille & analyses

Olivier REY et Annie FEYFANT





Rapport rédigé par l'unité de veille de l'Institut français de l'Éducation (IFE-ENS de Lyon) pour le secrétariat d'État en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche

Ce rapport s'inscrit dans le cadre du « plan Sciences Humaines et Sociales » (mesure 9 : valoriser la recherche sur l'enseignement supérieur) lancé par Monsieur Thierry Mandon en novembre 2016. Il ne vise pas à réaliser un état des lieux des recherches concernant l'enseignement supérieur ni à se substituer aux travaux des chercheurs et des équipes qui enquêtent sur ces questions. Son objectif est différent : il consiste, à partir de productions de la littérature française et internationale, à identifier quelques lignes de forces permettant d'éclairer et de questionner les transformations actuelles des universités françaises.

Plusieurs préoccupations nous ont guidés dans la réalisation de ce travail.

La première visait à prendre la mesure du processus qui depuis la fin du siècle dernier, quel que soit le nom qu'on lui attribue, associe une dimension plus internationale du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche à certaines évolutions visant à favoriser le développement d'universités comme organisations autonomes. Cette internationalisation a été le moteur d'une certaine modernisation, notamment en Europe, où elle a souvent servi de levier pour mener des réformes nationales et les légitimer.

Des travaux qui se sont intéressés à ces questions, il ressort aussi qu'un modèle d'université s'est diffusé au niveau international, mais que ce modèle ne correspond pas forcément à toutes les missions que les universités assurent ni aux intérêts de toutes les populations et territoires.

La deuxième préoccupation s'attachait à discerner les premiers éléments d'analyse scientifique des effets des diverses politiques publiques universitaires menées en France ces dernières années, qui se sont traduites par de nombreux changements des cadres réglementaires. Il apparaît en la matière qu'il faut se méfier d'une analyse trop superficielle opposant les directions universitaires et les personnels dans leur participation aux différents changements organisationnels. En revanche, on peut se demander si certains échelons intermédiaires au sein des universités (notamment les UFR) n'ont pas été les oubliés des différents chantiers de

modernisation ou de rationalisation qui ont caractérisé les évolutions des gouvernements des universités.

La troisième préoccupation tenait en la prise en compte de la qualité de la formation universitaire, dans un contexte souvent marqué par la prééminence de la recherche. Alors que la massification de l'enseignement supérieur est indéniable, les logiques de démocratisation ségrégative continuent à organiser trop souvent les parcours en fonction des hiérarchies sociales d'origine. Accueillir plus d'étudiants n'a pas grand sens s'il s'agit de les tenir à l'écart des parcours d'excellence ou des diplômes les plus valorisants. Par ailleurs, il est constaté que la qualité des services pédagogiques assurés aux étudiants s'impose de plus en plus comme un facteur d'attractivité internationale, mais que les universités manquent encore de repères pour améliorer les pratiques enseignantes et la réussite universitaire. Le développement d'une recherche en pédagogie universitaire, si elle dépasse l'échelle individuelle pour s'inscrire dans une vraie dynamique systémique, est riche de promesses en la matière.

Enfin, la quatrième préoccupation visait la formation et l'entrée dans la carrière des futurs enseignants-chercheurs. La diversité des métiers réels exercés par les universitaires, au-delà de leurs statuts et des mythes fondateurs, implique sans doute une formation et une pratique plus collectives et diversifiées. La structuration de la formation doctorale est une réponse encore balbutiante, pour sortir du colloque singulier entre le doctorant et son directeur et préparer des futurs diversifiés, qui ne peuvent se réduire aux seuls débouchés de l'enseignement et de la recherche. Pour ceux qui entrent dans la profession universitaire, les aléas de recrutement qui marquent encore le système français sont lourds de profondes inéquités de traitement.

Olivier Rey et Annie Feyfant

Institut Français de l'Éducation, ENS de Lyon, mars 2017



ENS DE LYON

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	7
Un enseignement supérieur mondialisé	7
Le processus de Bologne, vecteur de réformes nationales	7
Un modèle d'université façonné par les classements internationaux.....	8
Une perspective internationale équivoque	8
Les universités, vers une mutation organisationnelle ?	9
Une vision managériale des universités.....	9
Une forme de rationalisation administrative ?	11
Augmenter la participation financière des étudiants ?.....	11
Des financements sur projet qui recomposent les activités de recherche	11
Un gouvernement plus centralisé d'universités plus organisées.....	12
Une pression à la transformation disciplinaire ?.....	13
La qualité de la formation, nouvelle frontière universitaire ?.....	14
Des publics plus divers mais une ouverture sociale limitée	14
Des dispositifs de lutte contre l'échec universitaire peu concluants.....	15
Quelles transformations des pratiques d'enseignement ?	16
La pédagogie universitaire, un nouveau champ de recherche.....	16
La professionnalisation : risque ou opportunité ?.....	17
Que seront les futurs universitaires ?	18
Une profession, plusieurs métiers mais une prédominance de la recherche.....	18
Une formation doctorale encore en chantier	19
Une carrière régulée par des processus non exclusivement scientifiques.....	20
RAPPORT INTÉGRAL	21
1- Un enseignement supérieur mondialisé.....	21
Le Processus de Bologne, vecteur de réformes nationales	21
Un modèle d'université façonné par les classements internationaux.....	24
Une perspective internationale équivoque	25



2- Les universités vers une mutation organisationnelle ?	27
Une vision managériale des universités.....	27
Une forme de rationalisation administrative ?	30
Augmenter la participation financière des étudiants ?.....	31
Des financements sur projet qui recomposent les activités de recherche	32
Des universités plus organisées et plus centralisées.....	34
Une pression à la transformation disciplinaire ?.....	36
3- La qualité de la formation, nouvelle frontière universitaire ?	37
Des publics plus divers mais une ouverture sociale limitée	37
Des dispositifs de lutte contre l'échec universitaire peu concluants.....	41
Quelles transformations des pratiques d'enseignement ?	43
La pédagogie universitaire, un nouveau champ de recherche.....	45
La professionnalisation : risque ou opportunité ?.....	47
4- Que seront les futurs universitaires ?	49
Une profession, plusieurs métiers mais une prédominance de la recherche.....	49
Une formation doctorale encore en chantier	52
Une carrière régulée par des processus non exclusivement scientifiques.....	55
Bibliographie	57



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Un enseignement supérieur mondialisé

L'internationalisation du paysage universitaire est une tendance lourde pour expliquer de nombreuses évolutions et réformes des 20 dernières années. Elle prend notamment la forme de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur initié par le processus de Bologne et d'une diffusion des pratiques de *benchmarking* encouragées par divers classements des établissements universitaires.

Le processus de Bologne, vecteur de réformes nationales

Dans un objectif de meilleure lisibilité, on peut regrouper la plupart des travaux de recherche sur la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur autour de trois approches concomitantes :

- la première visait d'abord à identifier les traits majeurs de cette convergence des politiques universitaires (autonomie, assurance qualité, mobilité étudiante et académique, professionnalisation, association des parties prenantes..) et à voir dans quelle mesure elle constituait une traduction européenne de la globalisation ou une politique originale ;
- la deuxième développait un regard critique sur une politique qui tendait à imposer aux États nationaux des valeurs et des référentiels de marché définis au niveau international (OCDE, Banque Mondiale...) ou au niveau régional (Commission européenne), expliquant ainsi la convergence des politiques universitaires sous l'effet d'une doxa rarement discutée dans les établissements d'enseignement supérieur ou au sein d'arènes démocratiques ;
- la troisième approche s'attachait à retracer plus précisément la traduction des politiques « européennes » dans les pays concernés et, ce faisant, à mettre en relief les spécificités des politiques locales et la permanence de « sentiers de dépendance » nationaux ou fédéraux (politiques qui reprennent les logiques héritées de l'histoire) permettant de comprendre la coloration locale des priorités affichées initialement comme « internationales ».

La politique de convergence de l'enseignement supérieur en Europe ne s'est pas traduite mécaniquement par des réformes de nature identique dans chacun des pays signataires. Même si certains discours politiques mettent en avant des facteurs « externes » pour appeler ou dénoncer des changements dans l'évolution des universités, une grande partie des recherches souligne donc plutôt la responsabilité d'abord nationale des politiques d'enseignement supérieur et de recherche et de leurs acteurs.

La gouvernance délibérative particulière de l'enseignement supérieur au niveau européen peut en revanche créer certaines convergences

dans des domaines de politique publique nationales, voire même remodeler des principes fondamentaux qui organisent la définition légitime de ce qu'est l'université. On peut aussi constater que la mise en place d'un agenda supranational dans le domaine de l'enseignement supérieur a autant constitué pour les gouvernants qui l'ont lancé un moyen d'ouvrir les universités à des enjeux internationaux qui se dessinaient qu'à utiliser le niveau européen comme levier pour résoudre des problèmes internes et mettre en œuvre des changements au niveau national.

Un modèle d'université façonné par les classements internationaux

De même que dans le domaine éducatif le classement PISA tend à organiser une représentation des systèmes éducatifs de référence, une série de classements, dont le Classement de Shanghai et le *World University Rankings* du *Times Higher Education* (THE) tendent, depuis le début des années 2000, à être interprétés comme la ratification du modèle d'université d'excellence au niveau international. Ils s'apparentent à un instrument de régulation plutôt qu'à un miroir ou à un miroir déformant : le classement ne représente pas simplement la réalité sociale ; il produit la réalité sociale dont il fait partie et oriente la conduite des actes. Ainsi, la mise en scène d'une sorte de ligue internationale universitaire par ces classements n'est sans doute pas sans effets sur diverses initiatives qui visent, depuis une quinzaine d'années à favoriser les regroupements d'établissements.

Quelle qualité universitaire ces classements prennent-ils en compte ?

Les indicateurs mis en place induisent une standardisation, notamment en matière bibliométrique, qui amène à valoriser certains types de productions scientifiques au détriment des autres. Reposant essentiellement sur un certain nombre d'indicateurs de performance en recherche, et plutôt dans le domaine des sciences et techniques, ces classements ne fournissent que peu d'indication sur la qualité de la mission de formation des universités, sauf à considérer qu'une recherche excellente produit mécaniquement un enseignement de qualité. Cette représentation d'une hiérarchie mondiale ou d'un modèle international de la « meilleure » université, celui de « l'université de recherche » a comme conséquence immédiate qu'elle fait fi des profils variés des universités en fonction de leurs missions, de leurs territoires, de leur population étudiante, de leurs champs disciplinaires, etc.

Ce modèle est pré-adapté à certains systèmes nationaux (États-Unis en particulier) où les universités se sont historiquement différenciées en tant qu'organisations depuis longtemps, pendant que les systèmes comme la France, où les universités ont longtemps été des institutions centralisées et peu autonomes, sont tendanciellement défavorisées dans cette « internationalisation ».

Une perspective internationale équivoque

Certains chercheurs n'hésitent pas à avancer que l'idée d'une convergence mondiale des systèmes universitaires s'apparente à un slogan ou une idée régulatrice plus qu'à une réalité. La multiplicité des modèles nationaux et locaux d'une part et les continuelles réformes qui ont émaillé son histoire dès les époques les plus anciennes d'autre part, montrent que l'université collégiale, universaliste et désintéressée revendiquée parfois comme « originelle » s'apparente plus à un mythe qu'à une réalité. Les « missions premières » n'ont vraisemblablement jamais été définies de manière claire et univoque, et ont au contraire nourri des luttes entre les différents groupes sociaux prenant part à ses activités. L'université s'incarne aujourd'hui dans des conceptions de l'enseignement supérieur extrêmement diverses, aux orientations potentiellement antagonistes, laissant penser qu'elle traverse une « crise » fondamentale. L'offre de formations supérieures, sommée de s'adapter à l'économie, se recompose et se diversifie en contradiction avec l'idéal de formation à la recherche par la recherche et avec sa fonction culturelle, pour se concentrer sur le savoir utile, professionnalisant.

Un décalage subsiste entre l'image théorique de l'université, où le mythe humboldtien de l'unicité de la recherche et de l'enseignement reste vivace, et une pratique universitaire où cette conception historique est plus que diffuse, recomposée au travers de processus de différenciation qui touchent à la fois les institutions et les fonctions, décalage obligeant à repenser les missions centrales de l'université eu égard aux réponses à la demande sociale

Les universités, vers une mutation organisationnelle ?

Dans la plupart des pays européens des réformes ont été menées en matière de gestion et de gouvernance universitaire, qui se ressemblent sur quatre principaux aspects :

- la diminution de l'intervention gouvernementale directe dans l'enseignement supérieur et l'augmentation corrélative de l'autonomie institutionnelle des établissements ;
- la professionnalisation du leadership, du management et du gouvernement des organisations universitaires ;
- le développement des mécanismes d'évaluation de la qualité ;
- la diversification des sources de financement.

Une vision managériale des universités

Pour qualifier l'inspiration de nombreux changements universitaires, le *New Public Management* (ou Nouvelle gestion publique en français) est



souvent invoqué. Cette « managérialisation » des universités et leur adhésion croissante aux règles du marché est un sujet important d'analyses dans de nombreux pays, qu'on fait en général remonter à la fin du siècle dernier.

Cette approche dite de modernisation est promue par la Commission européenne, dont les universités anglaises et certaines du nord de l'Europe sont fréquemment les modèles implicites : redevabilité des comptes (*accountability*), financement indexé sur les performances (en recherche essentiellement), recours aux mécanismes de marché ou de quasi-marché dans l'offre de formation (avec droits de scolarité élevés). Il s'agit de faire des universités des agents de l'industrie du savoir, dans une optique compétitive. Ce faisant, on assiste à un glissement de l'université comme institution remplissant un certain nombre de missions pour la collectivité nationale à une université comme organisation poursuivant ses propres objectifs dans un cadre relativement concurrentiel. Cela a notamment conduit à revaloriser la pédagogie de l'enseignement et le management de l'enseignement, pour mieux satisfaire les étudiants considérés comme des clients importants des universités.

Les tensions entre les différentes formes d'enseignement et de recherche ont bien sûr à voir avec le traditionnel conflit entre les valeurs académiques et la recherche d'une pertinence « extra-scientifique », mais en outre la complexité croissante de l'effort universitaire engendre d'autres formes de tension. Celles-ci sont liées à l'inclusion de nouveaux critères de « pertinence » au cœur des affaires universitaires (demandes sociales, économiques...), introduits au fur et à mesure que la société exprime des attentes multiples qui excèdent les capacités des universités à y répondre

En termes d'identité, l'adoption d'un langage, de normes et de pratiques internationales communes amène à une relative standardisation institutionnelle, selon laquelle les universités sont censées devenir des organisations comme les autres, plutôt que des républiques académiques régulées à la façon d'anarchies organisées (comme on les qualifiait traditionnellement). Ceci entraîne des processus explicites de transformation de l'image de ce qu'est une université, qui posent par conséquent des questions de pouvoir, avec des identités catégorielles liées aux classements qui favorisent la mise en avant de certaines activités ou disciplines au détriment d'autres.

Les universités traversent donc aujourd'hui une phase de confusion liée au temps nécessaire d'interprétation et de domestication des nouvelles logiques institutionnelles.

Pour certains auteurs, ces évolutions peuvent être rattachées aux mêmes principes idéologiques néolibéraux, synonymes de marchandisation. Si les réformes sont souvent présentées comme une réponse à la « crise de l'université », cette dernière peut apparaître

comme une doxa faiblement étayée de façon empirique sur des sujets tels que l'attraction des filières sélectives, les taux d'abandons en premier cycle ou les problèmes d'orientation.

Une forme de rationalisation administrative ?

Plus qu'une seule marchandisation du secteur public, les changements de référentiel autour du *New Public Management* peuvent apparaître comme la poursuite, sous une forme renouvelée, de la rationalisation du fonctionnement universitaire.

Elle se traduit par la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et de recherche en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État. Cette entreprise de rationalisation prend la forme d'une intensification de la spécialisation des tâches et des fonctions au nom d'une plus grande efficacité administrative, ce qui permet de comprendre pourquoi et comment des agents s'en approprient plus ou moins les objectifs, les outils et les instruments.

Augmenter la participation financière des étudiants ?

Dans un contexte d'augmentation du nombre d'étudiants, les restrictions de crédits publics et les besoins croissants des institutions d'enseignement supérieur suscitent une recherche de ressources au-delà des subventions gouvernementales.

Un point central du débat est l'ambiguïté entre le fait que l'enseignement supérieur est traditionnellement considéré comme un bien public mais que les diplômes procurent à leurs possesseurs un avantage privé en termes de revenus et de position sociale différentielle. La tendance dominante est par conséquent, au sein des systèmes éducatifs, de développer les droits de scolarité supérieurs, plus ou moins encadrés au niveau national.

En France, de nombreux experts et acteurs de l'enseignement supérieur plaident depuis longtemps pour une augmentation des droits d'inscription des étudiants. D'autres recherches soutiennent l'idée d'une allocation étudiante qui emprunte plutôt le modèle d'un financement de l'investissement collectif dans les études par répartition, opposé au modèle du financement par capitalisation qui serait à l'origine des conceptions soutenant des droits conséquents.

Des financements sur projet qui recomposent les activités de recherche

La mise en place de nouveaux modes d'évaluation de la recherche ou le renforcement de certains dispositifs existants ont été au cœur de



nombreuses controverses depuis une vingtaine d'années dans de nombreux pays développés, même s'il serait simpliste d'opposer une communauté universitaire "résistante" aux réformes d'inspiration libérale au nom de valeurs traditionnelles. S'il est classique de distinguer l'évaluation par les pairs et l'évaluation par indicateurs (publications, brevets, contrats...), cette opposition binaire rend mal compte de la diversité des systèmes d'évaluation actuels, dans lesquels les deux processus sont souvent articulés dans des proportions relatives. Selon le moment et le pays, on privilégie plutôt la richesse et la validité des connaissances (visites de sites, examens qualitatifs, rapports détaillés...) ou au contraire les systèmes d'évaluation compétitifs basés sur des critères de comparabilité standardisés plus sommaires mais plus faciles à agréger (notes, nombres de productions, distinctions...). La France est dans une situation hybride. Des procédures d'évaluation plus standardisées ont été organisées par l'AERES puis désormais l'HCERES, mais en ménageant une part importante d'évaluation contextualisée et avec des conséquences sur le financement bien éloignées des procédures britanniques qui conditionnent une grande part des ressources des équipes et laboratoires. D'un autre côté, les initiatives d'excellence autour des « investissements d'avenir » introduisent un système compétitif qui pèse déjà sur la structuration des universités, au delà même de la recherche.

De façon générale, le recours croissant au financement de la recherche par contrats devient une activité commune pour les chercheurs. En plus de redéfinir les modes de gestion et d'administration des laboratoires, celle-ci transforme le travail de recherche, les solidarités de métier et les hiérarchies professionnelles. Elle met au cœur des activités des chercheurs les tâches d'articulation pour relier les différents engagements dans de multiples projets.

Il convient également d'analyser de façon précise les recompositions que génèrent ces appels à projets qui n'ont pas qu'un effet à sens unique : les instruments d'action publique de mise en concurrence qu'ils représentent sont également en partie investis et parfois déformés par certains acteurs de la recherche en fonction de leurs priorités et de leurs objectifs.

Un gouvernement plus centralisé d'universités plus organisées

Les personnels des universités, qu'ils soient enseignants, chercheurs ou administratifs, n'apparaissent souvent que comme des facteurs de résistance aux réformes ou alors comme des populations relativement passives face aux changements dans les établissements. Pourtant, de nombreuses recherches empiriques nuancent cette impression en montrant que les stratégies de gouvernance doivent s'apprécier dans la réalité d'une gestion à plusieurs niveaux des établissements universitaires. La gouvernance collégiale d'une part, le management et le leadership inspiré des logiques entrepreneuriales d'autre part, existent comme des logiques institutionnelles parallèles qui sont mises en œuvre de façon séquentielle par les acteurs organisationnels et pas forcément dans un sens contradictoire ou conflictuel, et produisent des



changements non linéaires.

En France, suite à la mise en place de la loi « Liberté et responsabilité des universités » et au passage aux « responsabilités et compétences élargies » de la plupart des établissements, on constate une centralisation des décisions autour d'équipes présidentielles en cercles concentriques. Cette centralisation affecte l'ensemble des domaines : en matière de maîtrise des informations par les logiciels de gestion (gestion comptable et financière, gestion de la scolarité, gestion des ressources humaines...), la définition et l'application de normes communes en matière d'ouverture de diplômes, de rémunération des heures complémentaires, de primes, une gestion plus importante des activités de recherche au niveau de l'université, etc. Cela ne signifie pas forcément des rapports de pouvoir plus conflictuels : les relations entre les élus et les administratifs semblent plus claires et plus apaisées qu'il y a quelques années, avec une répartition des rôles plus explicite même si elle est évolutive selon les établissements et les moments.

Si les laboratoires ont pu s'intégrer dans ce nouveau paysage du fait de l'importance centrale des stratégies en matière de recherche, les composantes des universités (UFR, départements...) et plus largement les échelons intermédiaires sont souvent les oubliés des réformes des 20 dernières années, ce qui pose question quant à l'efficacité du pilotage des établissements et la capacité d'action des établissements dans les domaines de l'enseignement et de la formation.

Les réformes renforcent plutôt la dimension organisationnelle aux côtés de la dimension professionnelle. En augmentant les prérogatives des responsables universitaires, en réduisant la taille et parfois le rôle des instances de délibération, en développant des outils de gestion communs à une université et visant à produire des données standardisées et comparables, en cherchant à évaluer et à quantifier les activités des enseignants-chercheurs, en créant et en imposant un logo commun à toutes les entités d'un même établissement, en définissant des plans stratégiques identifiant des priorités et des objectifs collectifs, etc., on peut dire que les universités aujourd'hui « se construisent en organisation » : elles clarifient leurs frontières et leur identité, elles deviennent plus hiérarchiques et se développent de manière à construire de la rationalité.

Quand on interroge l'ensemble des personnels, leurs conceptions de l'université restent en revanche dans l'ensemble plus universitaires que managériales et plus favorables à la gestion publique qu'à la gestion privée.

Une pression à la transformation disciplinaire ?

En centrant le regard sur les pressions externes ou la reconfiguration des universités en organisations, on peut identifier les transformations



en cours comme autant de menaces sur les champs disciplinaires qui seraient les plus éloignés des logiques du marché économique ou des règles de compétitivité académique que tendent à faire dominer une certaine standardisation scientifique. Certaines recherches, en revanche, en enquêtant sur les réactions d'universitaires face aux diverses réformes des dernières années, remettent en cause l'idée de blocs disciplinaires, c'est à dire d'une définition univoque de la discipline suivant une seule logique cognitive et intellectuelle.

En fait, les conceptions disciplinaires sont aussi influencées par le contexte institutionnel du paysage universitaire dans lequel elles s'actualisent. Les modes de gouvernement des universités, les ressources mises à disposition dans le domaine de la formation et de la recherche, les opportunités de financement concourent pour produire des logiques institutionnelles et des logiques disciplinaires qui sont autant de configurations particulières selon les pays voire selon les contextes locaux des établissements.

La gestion des carrières des universitaires, souvent au cœur du pouvoir de la discipline au sein de l'établissement, est aussi sujette à d'importantes variations selon les pays. Si la gestion académique en France, malgré certaines tentatives récentes de différenciation des modalités d'évaluation, reste encore assez peu impactée par les transformations universitaires, elle a grandement évolué dans d'autres pays, comme par exemple au Royaume Uni sous l'effet de nouveaux modes de gouvernement par les catégories et par les dispositifs d'incitation et de sanction

La qualité de la formation, nouvelle frontière universitaire ?

L'Union européenne ambitionne, dans sa stratégie Europe 2020, de porter à 40 % la proportion des 30-34 ans en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur, alors que certains pays, tels le Canada, dépassent les 50 %. Cette ambition d'élargir l'accès aux études supérieures, pour autant, n'a de sens que si elle s'accompagne d'une responsabilisation renforcée des établissements concernés, en termes de contenus d'enseignement, d'ouvertures aux expériences d'enseignement et d'apprentissage réussies et de prise en compte de la satisfaction des étudiants dans une démarche d'amélioration continue des formations.

Des publics plus divers mais une ouverture sociale limitée

On constate une plus grande diversité des publics étudiants dans l'enseignement supérieur mais qui ne traduit pas l'universalisme souhaité par l'Union européenne ou les préconisations nationales. Les parcours universitaires témoignent d'une inégalité sociale persistante. L'accès aux études supérieures s'est élargi, mais la diplomation in fine reste élitiste, ce qui confirme la tendance persistante à une démocratisation ségrégative : les enjeux se sont déplacés de l'accès à l'enseignement supérieur au choix de la filière ou du parcours de formation, qui permet



de rechercher des avantages distinctifs qui se retrouvent ensuite dans les statuts socio-professionnels des diplômés.

La diversité sociale n'est donc pas également répartie, que ce soit selon les filières de formation (les étudiants issus de classes populaires sont plus nombreux dans les filières courtes et moins présents dans les filières plus « élitistes » -médecine par exemple) ou selon le cycles d'études (les étudiants issus de catégories sociales favorisées sont plus nombreux en Masters et doctorats). Les sorties sans diplôme ou avec diplômes inférieurs à Bac + 5 concernent plus les étudiants issus de classes populaires.

Si l'université offre des opportunités d'études supérieures pour les classes populaires, les Grandes écoles leur demeurent relativement fermées. Pour ces dernières le système de sélection est mis en cause, mais la question globale qui se pose n'est peut-être pas en priorité celle de l'accès aux études supérieures mais bien la problématique de l'offre de formation (question de contenus et/ou de territoire), de la persévérance dans ces études, et ce, dans des conditions équitables de vie, de travail, puis d'insertion professionnelle.

Les transformations relatives aux publics de l'enseignement supérieur tiennent à la fois aux évolutions des structures de l'enseignement supérieur (types d'établissement, filières), à la diversité des nouveaux entrants, tout en marquant le pas en matière de diversité sociale des effectifs étudiants.

Des dispositifs de lutte contre l'échec universitaire peu concluants

La littérature scientifique est assez réduite en ce qui concerne les politiques visant à améliorer la réussite à l'université par un travail sur les motivations, les capacités et l'intégration des étudiants. Les conclusions des recherches sur les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique sont assez mitigées sur leurs résultats, en partie car ces dispositifs manquent souvent leur cible prioritaire : les étudiants en difficulté ou en risque de décrochage.

Les indicateurs d'inadaptation (processus d'affiliation, par exemple) et de persévérance sont bien entendu multiples et étaient déjà mentionnés à la fin des années 1990. Ils sont liés aux caractéristiques des étudiants à l'entrée à l'université :

- personnelles : enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures vs enfants d'ouvriers, niveaux de diplômes des parents ;
- scolarité : type de baccalauréat, âge d'obtention du baccalauréat (bacheliers de la série S vs bacheliers d'un baccalauréat technologique ou professionnel ayant redoublé);
- projet personnel : un projet bien défini facilite la réussite à l'université (la corrélation entre absence de projet et échec ne peut



néanmoins être démontrée).

Quelles transformations des pratiques d'enseignement ?

Le principe d'une équitable réussite de tous les entrants à l'université justifie une réelle transformation pédagogique, mais il entre en tension avec l'approche commune d'une quête d'excellence en matière de recherche, impliquant de fait une mise en retrait des tâches d'enseignement (notamment en début de cursus).

L'arrivée massive des technologies numériques dans le paysage de l'enseignement supérieur contribue largement à la promotion de nouveaux modèles pédagogiques, centrés sur les étudiants ; parallèlement l'internationalisation des formations incite à repenser les curriculums sous l'angle des acquis d'apprentissage ; des centres de ressources sont créés dans les établissements pour accompagner ces transitions et les enseignants sont encouragés à se former et à s'appuyer sur l'expertise de ces centres pour améliorer leurs pratiques. Le défi est d'envergure, car l'activité d'enseignement, traditionnellement individuelle, devient un sujet de débat au sein de divers collectifs.

L'évaluation des enseignements en particulier par les étudiants, devient l'un des vecteurs importants de l'introduction de l'idée d'une démarche qualité qui promeut la poursuite de l'excellence en formation comme pendant naturel de celle de l'excellence en recherche. Les résistances les plus communément observées au niveau des enseignants concernent d'une part la conception libérale du métier liée à la « liberté académique » dont ils bénéficient, et d'autre part l'illégitimité des étudiants, perçus comme fondamentalement incompetents, à évaluer les prestations d'enseignement. Pourtant, dans certaines universités, les enseignants disent acquérir une meilleure conscience de ce qu'ils font, disposer d'éléments pour réfléchir à l'organisation et aux objectifs de leur enseignement, et trouvent que le dialogue avec les étudiants est stimulé. Ainsi, l'évaluation constituerait un levier de développement professionnel et dans le meilleur des cas de développement pédagogique.

La pédagogie universitaire, un nouveau champ de recherche

Les notions de développement professionnel, de professionnalité enseignante pour les enseignants du primaire et du secondaire sont largement abordées dans la littérature de recherche, alors que les recherches portant sur le concept de pédagogie universitaire ont pris leur essor plus récemment. Malgré certaines résistances, on observe des changements majeurs dans les pratiques enseignantes depuis une dizaine d'années : introduction des méthodes actives (pédagogie de projet et apprentissage par problèmes), création des licences professionnelles orientées « compétences », essor des technologies numériques, premières expériences en matière d'évaluation des



enseignements, développement de curriculums plus interdisciplinaires dans les premiers cycles, etc.

Cependant, apprendre à enseigner demeure plus ou moins tabou pour les enseignants eux mêmes et l'idée de se former ou d'être accompagné peut être ressentie aussi bien comme une tendance à la déprofessionnalisation qu'à la professionnalisation. Dans ce contexte, la valorisation de la fonction enseignante représente aujourd'hui un enjeu crucial pour les établissements.

En ce qui concerne les dispositifs de formation et d'accompagnement, deux modèles sont présents au niveau international : une démarche d'apprentissage informel, mettant l'accent sur l'importance du « faire » (*learning by doing*) dans un environnement propice, avec en particulier un leadership explicite des départements universitaires sur ces questions ou bien un programme formel, basé sur une conception plus théorique du développement professionnel, obligatoire ou non pour entrer en fonction ou être titularisé, généralement sous la responsabilité d'une structure centrale au sein de l'établissement. Certains pays ont imposé une formation pédagogique dans leur procédure de titularisation (Australie, Norvège, Royaume Uni, Suède), dans d'autres le choix relève plutôt des établissements (États-Unis, Finlande, Nouvelle Zélande, Pays Bas), dans d'autres encore, on se focalise plutôt sur la formation des doctorants (Pays-Bas, France). À partir de 2009 en France, avec le nouveau contrat doctoral, on passe d'un pilotage national par les Centres d'initiation à l'enseignement supérieur à une gestion décentralisée, qui relève désormais de la responsabilité des établissements ou des regroupements d'établissements.

La professionnalisation : risque ou opportunité ?

La question de la professionnalisation a toujours été un sujet sensible, mettant en tension les rapports entre entreprises et universités. Lui donner plus de place induit également des questions pratiques mais aussi la nécessité d'arbitrages en termes de cursus, de contenus, de validations académiques.

Plusieurs recherches montrent le décalage entre système d'emploi et système éducatif sur la place du diplôme dans l'insertion professionnelle et l'efficacité d'une approche par compétences plutôt que par métiers (sauf pour les formations de santé ou les formations d'enseignants). De ce point de vue, la question est de savoir comment les équipes pédagogiques s'emparent des référentiels de compétences, soit pour en faire le principe organisateur du curriculum, soit pour le traduire en objectifs plus académiques. L'approche par compétences conduit par ailleurs à la valorisation des compétences transverses (adaptation, innovation, travail en équipe), supposant néanmoins le renouvellement des méthodes d'enseignement (méthodes actives, éducation à l'entrepreneuriat, etc.).

Les travaux de recherches montrent à la fois les bénéfices d'une professionnalisation assumée, qui permet de produire des connaissances

rationnelles sur de nouveaux domaines professionnels, et les risques d'une offre de formations utilitaires à court terme, selon un principe projetant le dispositif pédagogique dans le marché de l'emploi en aggravant la sélection et la hiérarchie sociale des savoirs.

Que seront les futurs universitaires ?

La montée en puissance, bien que relative et différenciée, des universités et de nouveaux modes de régulation plus collectifs et organisationnels des établissements a forcément des conséquences sur les métiers de l'enseignement et de la recherche dans l'enseignement supérieur.

Une profession, plusieurs métiers mais une prédominance de la recherche

La figure mythique de l'universitaire, à la fois érudit et maître de jeunes disciplines en formation est devenue marginale face aux profondes évolutions des universités dans le monde contemporain

On peut rassembler les activités universitaires autour de cinq catégories :

- l'enseignement;
- la recherche;
- l'administration et le « management »;
- la publication scientifique;
- la participation aux réseaux scientifiques.

Comment évaluer la diversité des missions autres que la recherche ?

Le problème reste entier des critères permettant de jauger de la qualité des diverses activités universitaires, si tant est qu'on estime que l'unicité de l'universitaire, et notamment le lien entre enseignement et recherche, ne doit pas être remis en cause. En matière de recherche, une longue tradition de compétition et d'évaluation scientifique a permis dans chaque champ disciplinaire d'établir des normes assez consensuelles, ce qui n'est pas le cas pour les autres missions. Dans les faits, la recherche est et demeure le critère décisif tant au niveau de l'identité des universitaires que de leur carrière : que ce soit au moment du recrutement ou lors d'une promotion, les activités de recherche sont prises en compte d'une façon disproportionnée par rapport à l'enseignement. Les mouvements de contestation des projets de réforme



gouvernementaux par les universitaires (en 2008-2009) ont d'ailleurs porté sur des mesures qui semblaient menacer avant tout la partie « recherche » de leurs activités. Le projet avait été présenté comme une prise en compte, dans la réglementation, des déséquilibres constatés entre les enseignant-chercheurs qui s'investissent dans la recherche, et ceux qui ne sont plus « publiants » et sont censés s'engager plutôt dans l'enseignement ou dans diverses charges d'animation administrative ou pédagogique.

À la prévalence de la recherche sur l'enseignement, particulièrement marquée en France, s'oppose une vision plus intégrée du métier d'enseignant-chercheur, portée notamment par le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) américain. Nombre de travaux sur le développement professionnel s'inspirent des principes du SoTL, y compris dans les pays francophones. Ces formations, et globalement tout dispositif supposé soutenir le développement professionnel des néo-universitaires, concentrent parfois plus d'attentes parmi les membres des équipes de direction que parmi les intéressés eux-mêmes, et soulèvent des résistances plus ou moins fortes de la part des doyens.

Une formation doctorale encore en chantier

Les travaux de recherche pointent les tensions entre recherche de la qualité et nécessité de financement, modalités de recrutement et nécessité de socialisation des doctorants. Ils interrogent surtout l'accompagnement des doctorants dans leur insertion professionnelle, d'une part parce que l'enseignement supérieur ne peut absorber le nombre croissant de docteurs et d'autre part parce que les entreprises doivent s'ouvrir à des compétences qui pourraient leur être bénéfiques. Les relations entreprises-universités peuvent être envisagées sous deux angles différents : d'une part, du point de vue de la démographie étudiante : les écoles doctorales forment un nombre toujours croissant d'étudiants qui, faute de recrutement académique, devront trouver un emploi hors de l'enseignement supérieur; d'autre part du point de vue économique, comme composantes d'une économie basée sur les connaissances (*knowledge-based economy*).

En France, au début des années 1990, un ensemble de réformes ont visé à mieux structurer les études doctorales, avec l'ambition de construire un processus de recrutement des jeunes chercheurs plus attractif et plus efficace). Avec la suppression en 2009 du statut d'allocataire-moniteur, qui rend de fait caduc le seul dispositif formel destiné à former les enseignants-chercheurs français, c'est à l'échelon régional ou local que cette responsabilité incombe désormais, via les écoles doctorales qui sont censées organiser la formation des docteurs et les préparer à leur insertion professionnelle, en sus de la formation à l'expérience de la recherche que constitue la préparation d'un doctorat.

La Cour des comptes a noté que les résultats en matière d'insertion professionnelle des docteurs sont pour l'instant décevants, avec des disparités importantes entre disciplines et une méconnaissance réciproque des compétences disponibles et des carrières entre docteurs et

entreprises.

Elle constate que conseil de l'école doctorale n'apparaît pas légitime aux yeux d'enseignants-chercheurs qui restent souvent dans une logique individuelle de production de thèses organisée principalement selon un schéma restreint aux échanges scientifiques exclusifs entre le doctorant et son directeur de thèse.

Une carrière régulée par des processus non exclusivement scientifiques

Dans de nombreux pays, l'entrée dans la carrière universitaire est progressive, avec une titularisation qui n'arrive qu'au terme d'une série d'étapes où le jeune enseignant-chercheur doit en quelque sorte faire ses preuves pendant quelques années, tant en matière de recherche que de formation et d'intégration dans la communauté. En France, en revanche, si la durée de la thèse peut être plus ou moins longue et si le temps entre la soutenance et le recrutement reste variable, l'impétrant devient immédiatement enseignant-chercheur et fonctionnaire de plein droit dès lors qu'il a été accepté sur son premier poste de maître de conférence. Sur la longue durée, la nature des procédures de recrutement des personnels enseignants-chercheurs, a été modifiée : celle-ci relève de moins en moins du concours et correspond de plus en plus à un ajustement entre les besoins spécifiques d'une université et les caractéristiques personnelles d'un candidat.

Les mouvements de création ou de renouvellement des postes par la puissance publique obéissent à la fois à des facteurs liés à la démographie universitaire (massification étudiante, départs à la retraite...) mais aussi à des variables budgétaires relativement autonomes du renouvellement naturel des viviers d'enseignants-chercheurs, ce qui crée des problèmes d'inégalité et d'équité pour les candidats : deux personnes ayant le même dossier mais se présentant à deux moments différents n'ont pas des chances identiques d'obtenir un poste.



RAPPORT INTÉGRAL

1- Un enseignement supérieur mondialisé

On peut s'en réjouir ou le déplorer, la globalisation de l'enseignement supérieur semble une tendance majeure qui s'affirme depuis la fin du siècle dernier. À première vue, le monde des universités a toujours été un secteur plus « international » que les autres, l'échange des connaissances n'ayant jamais vraiment respecté les frontières juridiques des États. Pourtant, la plupart des observateurs considèrent que nous sommes entrés dans une nouvelle étape. Deux auteurs avaient synthétisé ces observations pour l'OCDE en considérant que pour la première fois dans l'histoire, chaque université de recherche [au sens américain du terme] fait partie d'un unique réseau mondial, et les chefs de file internationaux dans le domaine sont dotés d'une visibilité et d'un pouvoir au niveau mondial sans pareil (Marginson & van der Wende, 2007). Ils observaient que la globalisation remet en cause la gouvernance traditionnelle dans le cadre des États-nations, à travers deux processus à l'œuvre : d'une part le *New Public Management* (qui a notamment partie liée avec un pilotage plus proche du marché, une diversification des financements et une professionnalisation d'établissements universitaires plus autonomes), d'autre part la croissance des communications transfrontalières et des activités dans lesquelles les établissements traitent directement avec des partenaires extérieurs à leur cadre national.

Nous avons choisi ici de nous arrêter sur deux aspects particulièrement significatifs de cette internationalisation, le Processus de Bologne et le *benchmarking* induit par les différents classements, avant de nous interroger sur les limites de cette convergence annoncée vers un modèle international d'université.

Le Processus de Bologne, vecteur de réformes nationales

La mise en place du processus européen de convergence ou d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur souvent identifié au « Processus de Bologne » a nourri une très abondante littérature scientifique depuis une quinzaine d'années, en partie car cette mise en place concrétisait dans une politique publique régionale le mouvement de « globalisation » qui semblait caractériser les universités au niveau international depuis la fin du 20^e siècle.

Cet intérêt a été redoublé par le fait que le Processus de Bologne a été initié en marge de la Commission européenne (celle-ci n'a intégré



l'enseignement supérieur dans son agenda Lisbonne 2010 qu'en 2004) même si par la suite des modes d'articulation entre les différents acteurs ont été mis en place et se sont en quelque sorte mutuellement renforcés en inventant de nouvelles formes de coopération (Corbett, 2011). On peut aussi noter qu'en France la prise en charge du dossier de l'espace européen de l'enseignement supérieur a suscité des réponses institutionnelles « ad hoc » qui ne suivent pas toujours la ligne hiérarchique ordinaire de traitement des questions communautaires par les ministères en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche (Ravinet 2016).

Dans un objectif de meilleure lisibilité, on peut regrouper la plupart des travaux autour de trois approches concomitantes :

- la première vise d'abord à identifier les traits majeurs de cette convergence des politiques universitaires (autonomie, assurance qualité, mobilité étudiante et académique, professionnalisation, association des parties prenantes..) et à voir dans quelle mesure elle constitue une traduction européenne de la globalisation ou une politique originale ;
- la deuxième développe un regard critique sur une politique qui tendait à imposer aux États nationaux des valeurs et des référentiels de marché définis au niveau international (OCDE, Banque Mondiale...) ou au niveau régional (Commission européenne), expliquant ainsi la convergence des politiques universitaires sous l'effet d'une doxa rarement discutée dans les établissements d'enseignement supérieur ou au sein d'arènes démocratiques ;
- la troisième approche s'attache à retracer plus précisément la traduction des politiques « européennes » dans les pays concernés et, ce faisant, à mettre en relief les spécificités des politiques locales et la permanence de sentiers de dépendance nationaux ou fédéraux permettant de comprendre la coloration locale des priorités affichées initialement comme « internationales ».

La recherche sur le transfert de politique transnational et la circulation des modèles de politiques publiques est en effet devenu un courant fertile, particulièrement dans le champ de la recherche sur l'enseignement supérieur depuis le début des années 2000. Pourtant, bien que les études sur le transfert de politiques tendent à souligner la dimension internationale de la fabrication des politiques, les recherches approfondies sur l'enseignement supérieur réaffirment plutôt l'importance des configurations domestiques dans la négociation des politiques.

La politique de convergence de l'enseignement supérieur en Europe ne s'est ainsi pas traduite mécaniquement par des réformes identiques dans chacun des pays signataires. Si l'on compare par exemple les réformes en France et en Italie ces 20 dernières années, on constate que la France s'est orientée vers un modèle formellement plus proche des logiques de marché alors que l'Italie (jusqu'à récemment) avait plutôt renforcé les mécanismes d'autorégulation académique (Dobbins, 2015). Ces voies différentes empruntées par les deux politiques publiques peuvent s'expliquer si on recourt à une théorie qui relie l'isomorphisme institutionnel (la pression à se conformer aux évolutions de l'environnement institutionnel) et l'institutionnalisme historique (la tendance à reprendre le fonctionnement et les représentations traditionnelles



de l'institution nationale). De nombreuses autres études confirment cette analyse, par exemple en Afrique (Provini, 2015).

Autrement dit, que l'on s'attache à la formation des États ou aux configurations spécifiques organisant les relations entre les autorités centrales, les universités et la profession académique, les trajectoires historiques constituent aujourd'hui la variable première pour comprendre la forme que prennent les politiques publiques dans un contexte donné. D'ailleurs, si les réformes inspirées du processus de Bologne sont intégrées dans certains pays d'abord à travers le prisme de mesures gouvernementales (comme en France), dans d'autres pays (comme en Allemagne), le processus apparaît plutôt comme l'affaire des universités elles-mêmes (Monte et Remi-Giraud, 2013).

Même si des discours politiques mettent en avant des facteurs "externes" pour appeler ou dénoncer des changements dans l'évolution des universités, une grande partie des recherches souligne donc plutôt la responsabilité d'abord nationale des politiques d'enseignement supérieur et de recherche et de leurs acteurs (Musselin, 2009).

Cela ne signifie pas, en revanche, que la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur via le « Processus de Bologne » soit sans effet. D'une part les acteurs nationaux trouvent dans les instruments et orientations promis par le processus de Bologne un ensemble de ressources qu'ils peuvent s'approprier dans la mesure où cela outille ou facilite les réformes qu'ils souhaitent mettre en œuvre. D'autre part, si le processus délibératif au niveau européen commence par modifier les attitudes les plus instrumentales (procédures et techniques directement liées aux processus européens), ces attitudes sont reliées à d'autres façons de faire et de voir qui amènent par un effet de spirale à modifier les représentations sociales concernant les évolutions possibles et souhaitables des réformes domestiques (Hoareau, 2009). Autrement dit, la gouvernance délibérative particulière qu'on retrouve dans le domaine européen de l'enseignement supérieur peut créer certaines convergences dans des domaines de politique publique nationales, voire même remodeler des principes fondamentaux qui organisent la définition légitime de ce qu'est l'université (Croché, 2009).

On peut aussi constater que la mise en place d'un agenda supranational dans le domaine de l'enseignement supérieur a autant constitué pour les gouvernants qui l'ont lancé un moyen d'ouvrir les universités à des enjeux internationaux qui se dessinaient qu'à utiliser le niveau européen comme levier pour résoudre des problèmes internes et mettre en œuvre des changements au niveau national.

Le processus de Bologne, initialement souple et volontaire, avec son mode de coordination très particulier, a ainsi eu une efficacité parfois plus importante que certaines politiques directement impulsées par la commission européenne dans ses champs de compétences formels (Ravinet, 2009, 2011; Kalpazidou-Schmidt 2009).



Un modèle d'université façonné par les classements internationaux

De même que dans le domaine éducatif le classement PISA tend à organiser une représentation des systèmes éducatifs de référence, une série de classements, dont le Classement de Shanghai et le *World University Rankings* du *Times Higher Education* (THE) tendent, depuis le début des années 2000, à être lus comme la ratification du modèle d'université d'excellence au niveau international. Leur publication est présentée comme un événement et fait l'objet d'une mise en scène médiatique au sein de laquelle les universités sont louées ou blâmées en fonction de leurs déplacements dans les classements (Barats et Leblanc, 2013).

Il faut ici relier cette question des classements à celle de la bibliométrie de l'évaluation de la recherche, puisque les outils bibliométriques sont utilisés pour construire les principaux indicateurs retenus par les différents classements des universitaires mais aussi souvent par des agences en charge de l'évaluation de la recherche. En la matière, de nombreux travaux ont montré que la bibliométrie, initialement conçue pour cartographier des activités scientifiques, est souvent utilisée de façon erronée pour mesurer la qualité de la production scientifique.

A ce titre, avec la popularisation des classements, la tendance que Gingras (2014) appelle la "fièvre de l'évaluation" est particulièrement active depuis le début du 21^e siècle. À cet égard, le cas de la science économique est intéressant selon Duval (2014), puisqu'on peut y voir les effets des critères d'évaluation des activités de publication qui s'y sont imposés plutôt que dans la plupart des sciences humaines : « *la classification stricte des revues, la valorisation systématique des supports "internationaux" (c'est-à-dire le plus souvent américains) semblent renforcer encore davantage la standardisation de la recherche autour d'une "orthodoxie" méthodologique et intellectuelle, mais aussi idéologique* » (Lebaron, 2000 ; Pontille, Thorny, 2008).

Dans la mesure où ils présentent des résultats largement convergents, ces divers classements participent dans une large mesure à définir ce qu'est une université de qualité (Rauhvargers, 2013 ; Pavel, 2015). Ils s'apparentent à un instrument de régulation plutôt qu'à un miroir ou à un miroir déformant : le classement ne représente pas simplement la réalité sociale ; il produit la réalité sociale dont il fait partie et oriente la conduite des actes. Aujourd'hui intégré à la communication institutionnelle d'universités qui met en veille la dimension politique de l'instrument au profit de sa dimension technique, le classement redéfinit en partie la mise en scène des établissements autour de motifs discursifs récurrents (Bouchard, 2013). La mise en scène d'une sorte de ligue internationale universitaire par ces classements n'est sans doute pas sans effets sur diverses initiatives qui visent, depuis une quinzaine d'années à favoriser les regroupements d'établissements et donc à inverser le mouvement historique de fragmentation qui caractérisait l'enseignement supérieur en France (Aust & Crespy, 2009; Musselin & Dif-Pradalier, 2014). Ces initiatives peuvent être d'origine gouvernementale (Pôles de recherches et d'enseignement supérieur - PRES- puis Communautés d'universités - COMUE) ou en partie d'initiative locale (fusions d'universités), mais convergent vers l'idée de changer d'échelle pour regrouper

ses forces dans la perspective internationale.

Quelle qualité universitaire ces classements prennent-ils en compte ?

Reposant essentiellement sur un certain nombre d'indicateurs de performance en recherche, et plutôt dans le domaine des sciences et techniques, ces classements ne fournissent que peu d'indications sur la qualité de la mission de formation des universités, sauf à considérer qu'une recherche excellente produit mécaniquement un enseignement de qualité. Tout se passe comme si ces classements, en cherchant à mesurer l'excellence, ne parvenaient qu'à sélectionner quelques centaines d'établissements d'élite dans le monde pour leur conformité à certains canons scientifiques, dans l'ignorance des autres missions de l'enseignement supérieur (Endrizzi, 2016 ; Paradeise et Thoenig, 2011).

Cette représentation d'une hiérarchie mondiale ou d'un modèle international de la « meilleure » université, celui de « l'université de recherche » a comme conséquence immédiate qu'elle fait fi des profils variés des universités en fonction de leurs missions, de leurs territoires, de leur population étudiante, de leurs champs disciplinaires, etc. La promotion d'une scène internationale relègue au second plan les différences entre des systèmes d'enseignement supérieur historiquement décentralisés (comme aux États-Unis ou au Royaume-Uni) et ceux construits au contraire sur un modèle centralisé (comme en France ou en Allemagne). Alors que les universités nord-américaines ont toujours été vues comme des organisations très autonomes et différenciées entre elles, les universités allemandes ou françaises étaient traditionnellement pensées en tant qu'entités administratives relativement équivalentes. Cela signifie que certains modèles nationaux sont d'emblée plus internationaux, internationalisés et, sans doute, internationalisables que d'autres (Draelants *et al.*, 2016). Or, si les universités dites « de recherche » ont une vocation assez naturelle à considérer que leur environnement pertinent est international, on trouve aussi dans chaque pays des institutions d'enseignement supérieur qui jouent un jeu avant tout local. Le modèle qui sous-tend les classements internationaux est un modèle qui s'inspire des institutions dominantes, voué à s'étendre à toutes les institutions indistinctement, c'est-à-dire sans tenir compte de leur identité, de leur statut, de leur histoire, des contextes locaux et nationaux.

Une perspective internationale équivoque

En fait, certains chercheurs n'hésitent pas à avancer que l'idée d'une convergence des systèmes universitaires dans le monde s'apparente à un slogan ou une idée régulatrice plus qu'une réalité.

Depuis l'époque médiévale, l'université s'est transformée selon un processus de rationalisation passant progressivement de la marge au



centre de la société, focalisée successivement sur la recherche de la vérité, sur le développement des sciences puis sur le service à la société. Elle s'incarne aujourd'hui dans des conceptions de l'enseignement supérieur extrêmement diverses, aux orientations potentiellement antagonistes, laissant penser qu'elle traverse une « crise » fondamentale (Charle & Verger, 2012). L'idée d'université défendue par Humboldt en Allemagne au début du 19e siècle, à laquelle la profession académique se réfère majoritairement encore aujourd'hui, privilégiait un lien fonctionnel entre recherche et enseignement, et proposait une vision ouverte du savoir, dépourvu d'utilité. Le débat sur la nature des savoirs à enseigner n'est donc pas nouveau. Les mutations sociétales ne cessent de réinterroger la vision des formations supérieures. Toute référence à une « idée d'université » transhistorique dont les missions et les formes auraient été fixées une fois pour toutes est largement fallacieuse. La multiplicité des modèles nationaux et locaux d'une part et les continuelles réformes qui ont émaillé son histoire dès les époques les plus anciennes d'autre part, montrent que l'université collégiale, universaliste et désintéressée revendiquée parfois comme « originelle » s'apparente plus à un mythe qu'à une réalité. Les « missions premières » n'ont vraisemblablement jamais été définies de manière claire et univoque, et ont au contraire nourri des luttes entre les différents groupes sociaux prenant part à ses activités. Luttés qui attestent de la vivacité de projets d'université ancrés dans des contextes culturels, religieux, sociaux et politiques évoluant selon les époques et les pays (Charle & Verger, 2012 ; Musselin & Chevallier, 2014; Duval, 2014).

L'université idéale telle qu'elle a été définie par Humboldt s'accommode mal des évolutions actuelles. Moins perçue comme un lieu d'enrichissement intellectuel, elle s'apparenterait plus à une « multiversité » aux orientations plus pragmatiques et plus matérialistes. Au-delà des différences de contexte qui peuvent s'apprécier d'un pays à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, l'essor de cette multiversité repose sur des tendances largement convergentes, modifiant les liens entre université et société. L'activité scientifique s'inscrit dans des logiques comptables internationalisées, détournées par les individus et par les établissements pour gagner en réputation ou en prestige. L'offre de formations supérieures, sommée de s'adapter à l'économie, se recompose et se diversifie en contradiction avec l'idéal de formation à la recherche par la recherche et avec sa fonction culturelle, pour se concentrer sur le savoir utile, professionnalisant. L'université dite « de masse » accueille des publics de moins en moins homogènes dans des conditions matérielles souvent mauvaises et est confrontée à la difficulté de les faire « réussir ». Les exigences relatives à la qualité des formations, portées en Europe par le processus de Bologne, s'incarnent dans des modes de gestion bureaucratiques, qui nourrissent la perte de sens et donnent l'illusion d'une convergence forte entre les établissements d'enseignement supérieur, tant à l'échelle nationale que supranationale (Endrizzi, 2014).

Or un décalage subsiste entre l'image théorique de l'université, où le mythe humboldtien de l'unicité de la recherche et de l'enseignement reste vivace, et une pratique universitaire où cette conception historique est plus que diffuse, recomposée au travers de processus de



différenciation qui touchent à la fois les institutions et les fonctions, décalage obligeant à repenser les missions centrales de l'université eu égard aux réponses à la demande sociale (Endrizzi, 2016).

2- Les universités vers une mutation organisationnelle ?

Dans la plupart des pays européens des réformes ont été menées en matière de gestion et de gouvernance universitaire, qui se ressemblent sur quatre principaux aspects :

- la diminution de l'intervention gouvernementale directe dans l'enseignement supérieur et l'augmentation corrélative de l'autonomie institutionnelle des établissements ;
- la professionnalisation du leadership, du management et du gouvernement des organisations universitaires ;
- le développement des mécanismes d'évaluation de la qualité ;
- la diversification des sources de financement.

Ces évolutions ont généralement été articulées avec une vision du changement peu ou prou liée avec ce qu'on appelle, au niveau international, le *New Public Management* (NPM) et qui se traduit dans notre domaine par une vision managériale des universités. Un élément encore extrêmement discuté de ces évolutions en France est celui du financement des universités.

Cette doctrine managériale est investie, traduite ou contestée de façon diverse selon les contextes nationaux et locaux. De nombreuses réformes dans le domaine du gouvernement des universités ont en particulier marqué l'actualité française : comment se traduisent-elles concrètement ? Quels sont les effets de ces changements sur les disciplines qui structurent traditionnellement l'université ?

Une vision managériale des universités

Pour qualifier l'inspiration de nombreux changements universitaires, le *New Public Management* (NPM ou Nouvelle gestion publique en français) est souvent invoqué. Il se caractérise dans le secteur de l'enseignement supérieur par des mesures inspirées du secteur privé à base de contrats, d'objectifs, de comparaisons standardisées et d'indicateurs, bien que le concept soit relativement flou et différemment adapté selon les contextes nationaux. Cette « managérialisation » des universités et leur adhésion croissante aux règles du marché est un sujet important d'analyses dans de nombreux pays, qu'on fait en général remonter à la fin des années 70 pour ce qui concerne les États-Unis, où ces évolutions ont été le plus précocement observées (Berman, 2011). On peut retenir, comme principes d'organisation que le NPM

promeut (Bezes 2015 ; Bliedie, 2011) :

- un recours systématique aux mécanismes de marché (accroître le niveau de compétition entre institutions, personnels, étudiants et territoires) ;
- la recherche d'autres sources de financement pour répondre aux contraintes des dépenses publiques, la mise en place de nouveaux instruments budgétaires (indicateurs de rendement) ;
- une focalisation sur la performance et la mesure de cette performance, l'intensification de l'évaluation de l'enseignement et de la recherche (différenciation verticale entre universités) ;
- une transformation des présidents d'universités (leaders) en managers (leadership exécutif, la communauté universitaire devient des ressources humaines à gérer) ;
- une séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles ;
- une fragmentation des bureaucraties verticales par création d'unités administratives autonomes ;
- le développement d'une gouvernance de réseau (partenariats, réseau d'acteurs impliqués dans les décisions) ;
- une gouvernance collégiale.

Dans les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, États-Unis, Australie, Nouvelle Zélande...), les évolutions sont parfois allées assez loin dans la transformation des universités en entreprises du savoir, ce qui avait conduit certains auteurs à parler de « capitalisme académique » (Slaughter & Leslie, 1997, Münch 2014). En 1997, un auteur américain, Burton Clark, conceptualisait l'idée d'université entrepreneuriale pour qualifier ce que d'autres observateurs de l'enseignement supérieur international ont depuis également défini sous divers termes (université innovante, université entreprenante, université adaptable...) mais où l'on retrouve de façon récurrente l'idée d'universités qui se distinguent par leur culture du changement et de la prise de risque, un pilotage plus efficace, une diversification des ressources, une ouverture sur l'environnement économique et social et une capacité de recherche intensive (Kwiek, 2016). On retrouve les principales valeurs du *New Public Management* dans cette approche dite de modernisation promue par la Commission européenne, dont les universités anglaises et certaines du nord de l'Europe (aux Pays-Bas, au Danemark...) sont fréquemment les modèles implicites : redevabilité des comptes (*accountability*), financement indexé sur les performances (en recherche essentiellement), recours aux mécanismes de marché ou de quasi-marché dans l'offre de formation (avec droits de scolarité élevés). Il s'agit de faire des universités des agents de l'industrie du savoir, dans une optique compétitive. Ce faisant, on assiste à un glissement de l'université comme institution remplissant un certain nombre de missions pour la collectivité nationale à une université comme organisation poursuivant ses propres objectifs dans un cadre relativement concurrentiel.

Cela a notamment conduit à revaloriser la pédagogie de l'enseignement et le management de l'enseignement, pour mieux satisfaire les



étudiants considérés comme des clients importants des universités. Afin de limiter l'inflation des coûts (insuffisamment compensée par les subventions publiques), les universités cherchent à valoriser leurs enseignements ou à les faire financer par les milieux économiques. Ces pressions pour des formations plus tournées vers les applications professionnelles ou industrielles de leurs savoirs ne sont pas sans effet sur les disciplines. Les étudiants, qui doivent payer des droits croissants pour leurs études, sont préoccupés de rentabiliser rapidement leur investissement et se tournent volontiers vers des filières professionnelles. Ces dernières tendent à se regrouper pour améliorer encore leur attractivité auprès des étudiants, et pendant ce temps les filières générales des disciplines plus difficiles à valoriser se trouvent marginalisées ou sous-dotées (Becher & Parry, in Bleiklie & Henkel, 2005).

Enders remarque que les tensions entre les différentes formes d'enseignement et de recherche ont bien sûr à voir avec le traditionnel conflit entre les valeurs académiques et la recherche d'une pertinence « extra-scientifique », mais qu'en outre la complexité croissante de l'effort universitaire engendre d'autres formes de tension. Celles-ci sont liées à l'inclusion de nouveaux critères de « pertinence » au cœur des affaires universitaires (demandes sociales, économiques...), introduits au fur et à mesure que la société exprime des attentes multiples qui excèdent les capacités des universités à y répondre (Enders, in Bleiklie & Henkel, 2005).

En termes d'identité, l'adoption d'un langage, de normes et de pratiques internationales communes amène à une relative standardisation institutionnelle, selon laquelle les universités sont censées devenir des organisations comme les autres, plutôt que des républiques académiques régulées à la façon d'anarchies organisées (comme on les qualifiait traditionnellement). Ceci entraîne des processus explicites de transformation de l'image de ce que doit être une université qui posent par conséquent des questions de pouvoir (quels sont les acteurs les plus légitimes ?), avec des identités catégorielles liées aux classements qui favorisent la mise en avant de certaines activités (par exemple le pilotage de la recherche) ou de certaines disciplines (celles qui comptent le plus dans les classements bibliométriques) au détriment d'autres.

Les universités traversent donc aujourd'hui une phase de confusion liée au temps nécessaire d'interprétation et de domestication des nouvelles logiques institutionnelles. Celles-ci, définies de manière générique, imposées de l'extérieur (*world-class, teaching ou research, top universities...*) suggèrent que l'identité d'une université se définit davantage par un rattachement à un groupe de semblables (c'est-à-dire par des identités catégorielles) que par des valeurs issues de l'histoire et de choix politiques et philosophiques. « *Là où l'identité traditionnelle des établissements, que l'on peut qualifier d'institutionnelle, se résumait dans un nom et laissait libre cours à l'association avec des dimensions multiples, diverses et potentiellement non congruentes, l'image organisationnelle exige une cohérence, une unicité, ressentie comme artificielle au sein d'un ensemble hétéroclite comme l'université* » (Draelants et al., 2016).

Pour certains auteurs, ces évolutions peuvent être toutes rattachées aux mêmes principes idéologiques néolibéraux, synonymes de marchandisation (Charle & Soulié, 2015; Mercier, 2012). Le capitalisme académique expliquerait ainsi toute une série de réformes à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale : substitution des appels à projets aux financements récurrents de la recherche, reconnaissance mutuelle des diplômes pour créer un marché mondialisé, mise en concurrence et polarisation des établissements, bureaucratisation et mise en compétition interne des personnels et des universitaires...

Si ces réformes sont souvent présentées comme une réponse à la « crise de l'université », cette dernière peut apparaître comme une doxa faiblement étayée de façon empirique (Bodin & Orange, 2013). Ainsi, la dualité de l'enseignement supérieur en France entre filières sélectives et non sélectives serait plus une façon d'organiser un regard dévalorisant des filières universitaires qu'une réalité objective : l'hétérogénéité interne serait aussi grande dans les filières sélectives que dans les autres, et l'attractivité de chaque filière ne repose que secondairement sur sa sélectivité. De même, la diversité des orientations et des parcours donne souvent lieu à des affirmations stigmatisantes mais peu fondées sur le manque de projets et de débouchés professionnels des étudiants des universités alors que le taux d'achèvement des études en France (réorientations incluses) est l'un des plus forts de l'OCDE. Personne ne s'interroge par exemple sur la motivation des étudiants en médecine, dont une large partie n'atteindra jamais la deuxième année. Les déplorations sur les taux d'abandons en premier cycle sont particulièrement remises en question car ces taux sont relativement constants sur plusieurs décennies et comparables au taux d'échec en CPGE.

Une forme de rationalisation administrative ?

Comment se traduisent concrètement ces évolutions dans les universités ?

En croisant gouvernance et professionnalisation, Boitier et Rivière (2016) ont étudié comment s'est effectué le changement sociétal et organisationnel, induit par une nouvelle gouvernance, dans une des universités toulousaines entre 2007 et 2012. Les données empiriques montrent à la fois une diffusion partielle de la nouvelle logique institutionnelle managériale au sein de l'université et des signes de professionnalisation à travers la dynamique des interactions entre groupes professionnels. Dans d'autres universités en France, un même constat est fait de la transformation de la structure hiérarchique de l'administration qui renforce les responsabilités et l'autonomie des échelons (par exemple les différentes directions des universités en charge de l'action financière, des ressources humaines, etc.) en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État (Chatelain-Ponroy *et al.*, 2014).

Ces réformes peuvent même présenter un cadre d'opportunités professionnelles pour certaines catégories de personnels universitaires. Il apparaît ainsi que les cadres administratifs ont saisi les possibilités ouvertes par la loi Libertés et responsabilités des universités de 2007 pour

améliorer leurs propres capacités d'action en suivant un « esprit de mission » gestionnaire (Barrier & Musselin, 2015). Toutefois, loin de remettre en cause l'autorité des dirigeants universitaires, ils cherchent à se légitimer en développant des registres d'intervention distincts et en œuvrant au renforcement du pouvoir de ces derniers.

Plus qu'une seule marchandisation du secteur public, les changements de référentiel autour du *New Public Management*, peuvent ainsi apparaître comme la poursuite, sous une forme renouvelée, de la rationalisation du fonctionnement universitaire (Bezes & Musselin, 2015). Cette entreprise de rationalisation prend la forme d'une intensification de la spécialisation des tâches et des fonctions au nom d'une plus grande efficacité administrative, ce qui permet de comprendre pourquoi et comment des agents s'en approprient plus ou moins les objectifs, les outils et les instruments. En France, la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) de 2001 serait typique de ce type de processus visant à renforcer la maîtrise des politiques publiques par une bureaucratisation plus intense (au sens sociologique du terme). D'autres mythes rationalisateurs, comme celui de la fusion des entités publiques existantes, sont caractéristiques de ce mouvement (Musselin & Dif-Pradalier, 2014). Comme l'écrit Bezes quand il met au jour ce mécanisme (2014) : « *l'institution qui était, historiquement, selon Weber, l'agent principal de la rationalisation devient elle-même l'objet d'un processus de rationalisation* ».

Augmenter la participation financière des étudiants ?

Dans un contexte d'augmentation massive du nombre d'étudiants, les restrictions de crédits publics et les besoins croissants des institutions d'enseignement supérieur suscitent une recherche de ressources au-delà des subventions gouvernementales. Les nouveaux financements escomptés sont certes le produit des actions de valorisation de la recherche, les recettes de la formation continue (et autres intéressements privés à la formation ou à la recherche), mais aussi et surtout les revenus tirés des droits de scolarité payés par les étudiants. La « répartition des coûts » (*cost-sharing*) fréquemment invoquée repose en effet en grande partie sur un nouveau partage du financement de l'enseignement supérieur, diminuant la part des subventions ministérielles au profit d'une plus grande participation des étudiants et de leurs familles.

Trois raisons sont généralement mobilisées pour justifier une plus grande contribution financière des étudiants : l'efficacité, la responsabilisation (ou « *accountability* ») et l'équité (Goastellec, 2007). Un point central du débat est l'ambiguïté entre le fait que l'enseignement supérieur est traditionnellement considéré comme un bien public mais que les diplômes procurent à leurs possesseurs un avantage privé en termes de revenus et de position sociale différentielle. La tendance dominante est par conséquent, au sein des systèmes éducatifs, de développer les droits de scolarité supérieurs, plus ou moins encadrés au niveau national par des systèmes de plafonds, de fourchettes de variation, etc. Le système de compensation sociale, nécessité par l'objectif d'équité, repose souvent sur un système de prêts

remboursables après les études ou d'autres dispositifs d'allègement des charges : bourses, exonérations, jobs étudiants réservés...

Dans les pays où les universités disposent d'une forte autonomie, les diverses politiques de prêts et de bourses sont souvent utilisées comme un moyen d'attirer les meilleurs étudiants et de se construire ainsi une réputation d'excellence. Par ailleurs, l'objectif d'améliorer l'accès de l'enseignement supérieur à des groupes sociaux défavorisés ou aux minorités (nationales, linguistiques, etc.), conduit parfois à des politiques de financements incitatifs de la part des pouvoirs publics, des crédits étant conditionnés par le taux d'accès à l'université de telle ou telle catégorie d'étudiants.

La tendance est par conséquent à la prise en compte par les autorités publiques de l'accès à l'enseignement supérieur des établissements au niveau individuel, pour déterminer dans quelle mesure chaque université contribue aux priorités définies au niveau national concernant la démocratisation ou l'ouverture aux catégories traditionnellement sous-représentées.

De façon générale, la création de droits de scolarité ou leur augmentation est plus aisée dans les pays caractérisés par des universités historiquement très autonomes que dans les systèmes caractérisés par un pilotage central dominant, les États-Unis et la France pouvant à ce titre représenter deux modèles opposés.

En France, de nombreux experts et acteurs de l'enseignement supérieur plaident depuis longtemps pour une augmentation des droits d'inscription des étudiants (Gary-Bobo & Trannoy, 2005). D'autres recherches soutiennent l'idée d'une allocation étudiante qui emprunte plutôt le modèle d'un financement de l'investissement collectif dans les études par répartition opposé au modèle du financement par capitalisation qui serait à l'origine des conceptions soutenant des droits conséquents en relation avec un investissement personnel de l'étudiant (Moulin 2014).

Des financements sur projet qui recomposent les activités de recherche

La mise en place de nouveaux modes d'évaluation de la recherche ou le renforcement de certains dispositifs existants ont été au cœur de nombreuses controverses depuis une vingtaine d'années dans de nombreux pays développés, même s'il serait simpliste d'évoquer une communauté universitaire qui serait par essence « résistante » aux réformes d'inspiration libérale au nom de valeurs traditionnelles (Aust & Crespy, 2014 ; Pontille & Torny, 2012).

S'il est classique de distinguer l'évaluation par les pairs et l'évaluation par indicateurs (publications, brevets, contrats...), cette opposition



inaire ne rend pas bien compte de la diversité des systèmes d'évaluation actuels, dans lesquels les deux processus sont souvent articulés dans des proportions relatives, sachant que la bibliométrie, par exemple, propose des données secondaires à partir d'une évaluation originelle par les pairs (comités de revues). La comparaison entre les modes d'évaluation dans trois pays (Allemagne, Italie, Royaume Uni) montre que des arbitrages constants sont effectués quant aux modes de comparaison qui président aux évaluations et à la nature des informations recueillies (Louvel & Lange, 2010). Selon le moment et le pays, on privilégie plutôt la richesse et la validité des connaissances (visites de sites, examens qualitatifs, rapports détaillés...) ou au contraire les systèmes d'évaluation compétitifs basés sur des critères de comparabilité standardisés plus sommaires mais plus faciles à agréger (notes, nombres de productions, distinctions...).

De ce point de vue, la France est dans une situation hybride. Depuis une dizaine d'années, les procédures d'évaluation plus standardisées ont été organisées par l'AERES puis désormais l'HCERES, mais en ménageant une part importante d'évaluation contextualisée et avec des conséquences sur le financement bien éloignées des procédures britanniques (*Research Assessment Exercise*) qui conditionnent une grande part des ressources des équipes et laboratoires. D'un autre côté, les initiatives d'excellence autour des « investissements d'avenir » introduisent un système compétitif qui pèse déjà sur la structuration des universités, au-delà même de la recherche.

De façon plus générale, on constate que le recours croissant au financement de la recherche par contrats devient une activité commune pour les chercheurs. En plus de redéfinir les modes de gestion et d'administration des laboratoires, celle-ci transforme le travail de recherche, les solidarités de métier et les hiérarchies professionnelles en remettant en cause certains travaux de long terme (Hubert & Louvel, 2012).

En observant des laboratoires en électronique et micro/nano technologies, Barrier (2011) a constaté la contrainte forte qu'exerce le financement sur projet sur les pratiques des chercheurs, qui met au cœur de leurs activités des tâches d'articulation pour tenir et relier les différents engagements dans différents projets.

Si le financement sur projet est incontestablement un élément saillant de la nouvelle gestion publique, il n'est pas si neuf que cela dans le domaine de la recherche puisqu'on en retrouve de nombreux exemples tout au long du XX^e siècle en France ou ailleurs (Aust, 2014). Identifier la variété des figures historiques du financement sur projet et les systèmes de gouvernement scientifique qu'ils accompagnent permet de déconstruire la boîte noire que sont un projet de recherche, un processus de sélection ou un appel à projets.

Il convient également d'analyser de façon précise les recompositions que génèrent ces appels à projets qui n'ont pas qu'un effet à sens unique : les instruments d'action publique de mise en concurrence qu'ils représentent sont également en partie investis et parfois déformés



par certains acteurs de la recherche en fonction de leurs priorités et de leurs objectifs (Aust, 2016).

Des universités plus organisées et plus centralisées

Les évolutions et les réformes semblent être la plupart du temps l'affaire des dirigeants des universités, en articulation plus ou moins forte avec les gouvernements nationaux. Les personnels des universités, qu'ils soient enseignants, chercheurs ou administratifs, n'apparaissent souvent que comme des facteurs de résistance aux changements ou alors comme des populations relativement passives. Pourtant, de nombreuses recherches empiriques nuancent cette impression en montrant que les stratégies de gouvernance doivent s'apprécier dans la réalité d'une gestion à plusieurs niveaux des établissements universitaires (Frost *et al.* 2016). Si l'on perçoit facilement les stratégies mises en œuvre au niveau macro pour faire face aux changements institutionnels dans l'environnement, il convient également de prêter attention aux stratégies déployées au niveau méso dans les structures et les processus internes, de même qu'au niveau micro des comportements des différents membres qui constituent la communauté universitaire.

En fait, l'examen de la traduction pratique des prescriptions dans les domaines « *leadership, governance and management* » montre que les interactions quotidiennes réelles préservent une large autonomie dans les activités d'enseignement et de recherche qui sont au cœur de l'identité universitaire. La gouvernance collégiale d'une part, le management et le leadership inspiré des logiques entrepreneuriales d'autre part, existent comme des logiques institutionnelles parallèles qui sont mises en œuvre de façon séquentielle par les acteurs organisationnels et pas forcément dans un sens contradictoire ou conflictuel, et produisent des changements non linéaires (Blaschke *et al.*, 2014).

Les configurations nationales apportent une coloration particulière à ces différentes articulations. Ainsi, au Québec, l'autonomie des universités est insérée dans une configuration historique associant la profession universitaire et les dirigeants d'université. En France, c'est l'association entre les représentants nationaux des universitaires et l'État qui a prévalu. Aujourd'hui, si dans les deux cas de figure on constate des tensions croissantes et des conflits de légitimité autour de la question de l'autonomie, ces tensions prennent des figures différentes et mettent en jeu des logiques d'action diverses malgré une apparente controverse autour de la légitimité des « savants » face aux intrusions politiques ou managériales (Jamet, 2014).

Comment la gouvernance des universités a évolué en France, notamment suite à la loi « Liberté et responsabilité des universités » (dite LRU) de 2007 et le passage aux « responsabilités et compétences élargies » de la majorité des universités depuis ?

Une équipe de recherche avait déjà enquêté à la fin des années 1990 de façon détaillée sur le gouvernement des universités (Mignot-Gérard



& Musselin, 1999, 2000). La même équipe élargie est retournée enquêter une dizaine d'années plus tard pour prendre la mesure des éventuelles évolutions intervenues entre-temps (Musselin *et al.*, 2012 ; Chatelain-Pornoy *et al.*, 2012).

Le constat essentiel à l'issue de cette enquête, c'est que la mise en place de la LRU, le passage aux RCE et la mise en place des procédures d'évaluation de l'AERES se sont traduites par une centralisation des décisions autour d'équipes présidentielles en cercles concentriques, constituées en grande majorité de personnes choisies par les présidents dans une forme de collégialité « top down » rompant avec la collégialité traditionnelle entre pairs. Cette centralisation affecte l'ensemble des domaines : en matière de maîtrise des informations par les logiciels de gestion (gestion comptable et financière, gestion de la scolarité, gestion des ressources humaines...), la définition et l'application de normes communes en matière d'ouverture de diplômes, de rémunération des heures complémentaires, de primes, une gestion plus importante des activités de recherche au niveau de l'université, etc.

Cela ne signifie pas forcément des rapports de pouvoir plus conflictuels : les relations entre les élus et les administratifs semblent plus claires et plus apaisées qu'il y a quelques années, avec une répartition des rôles plus explicite même si elle est évolutive selon les établissements et les moments. Le couple Président-Directeur général des services assure une certaine cohésion de la direction. D'autre part, non seulement les composantes voient leurs marges de manœuvre se réduire mais de plus elles perdent ou disent perdre la visibilité sur leurs comptes ou leurs activités. En matière de recherche, qu'il s'agisse de mettre en place des dispositifs permettant d'obtenir les meilleurs résultats possibles dans les exercices d'évaluation, de répondre aux appels d'offres externes ou d'utiliser ces résultats pour légitimer les décisions d'allocation ou de redistribution des ressources, les activités de recherche ont une importance centrale dans les stratégies des établissements et mobilisent aussi bien les présidences que la majorité des directeurs de laboratoire. Elles deviennent aussi, plus qu'avant, un instrument de reconfigurations internes mais aussi de différenciation entre les personnels.

Cela paraît confirmer que les réformes renforcent plutôt la dimension organisationnelle aux côtés de la dimension professionnelle. En augmentant les prérogatives des responsables universitaires, en réduisant la taille et parfois le rôle des instances de délibération, en développant des outils de gestion communs à une université et visant à produire des données standardisées et comparables, en cherchant à évaluer et à quantifier les activités des enseignants-chercheurs, en créant et en imposant un logo commun à toutes les entités d'un même établissement, en définissant des plans stratégiques identifiant des priorités et des objectifs collectifs, etc., on peut dire que les universités aujourd'hui « se construisent en organisation » : elles clarifient leurs frontières et leur identité, elles deviennent plus hiérarchiques et se développent de manière à construire de la rationalité.



Néanmoins, la capacité des universités à prendre des décisions qui redistribuent les ressources reste plus limitée que leur capacité à identifier des domaines prioritaires et les critères de décision semblent plus fréquemment liés aux priorités de recherche qu'à celles d'enseignement.

Enfin, quand on interroge l'ensemble des personnels, leurs conceptions de l'université restent dans l'ensemble plus universitaires que managériales et plus favorables à la gestion publique qu'à la gestion privée.

Une pression à la transformation disciplinaire ?

On constate d'ailleurs qu'au regard des politiques publiques et des prescriptions politiques, économiques et sociales, il existe toujours également une régulation par des normes et des idéaux universitaires qui s'incarnent particulièrement dans les disciplines universitaires. Si ces disciplines sont mises en tension par les transformations des universités, elles n'en occupent pas moins une place centrale.

Les disciplines à l'université ont deux faces intrinsèquement liées : elles sont en même temps des institutions de contrôle social et politique (par exemple en régulant des carrières, en organisant la certification et l'obtention de diplômes) mais aussi des instances de savoir (production et diffusion), ce qui renvoie aussi bien aux univers de la recherche qu'à ceux de la formation (Gorga et Leresche, 2015).

En centrant le regard sur les pressions externes ou la reconfiguration des universités en organisations, on peut identifier les transformations en cours comme autant de menaces sur les champs disciplinaires qui seraient les plus éloignés des logiques du marché économique (et de la professionnalisation des formations) ou des règles de compétitivité académique que tendent à faire dominer une certaine standardisation de la recherche (par exemple en relation avec les classements internationaux et le financement sur projets). Les disciplines de sciences humaines et sociales seraient ainsi particulièrement réticentes à jouer le jeu des financements compétitifs qui impliquent une pluri voire une interdisciplinarité désormais plus courante dans le domaine des sciences naturelles par exemple (Paradeise *et al.*, 2015)

Certaines recherches, en revanche, en enquêtant sur les réactions d'universitaires face aux diverses réformes des dernières années, remettent en cause l'idée de blocs disciplinaires, c'est à dire d'une définition univoque de la discipline suivant une seule logique cognitive et intellectuelle. Il n'y aurait par exemple pas une seule conception de l'histoire comme discipline universitaire à laquelle se réfèrent tous les historiens, mais des conceptions variées de son enseignement et de ses modes de production académique que l'analyse empirique fait apparaître (Mangset, 2015). En fait, les conceptions disciplinaires sont aussi influencées par le contexte institutionnel du paysage universitaire dans lequel elles s'actualisent. Les modes de gouvernement des universités, les ressources mises à disposition dans le domaine de la formation et de la recherche, les opportunités de financement concourent pour produire des logiques institutionnelles et des logiques



disciplinaires qui sont autant de configurations particulières selon les pays voire selon les contextes locaux des établissements.

La gestion des carrières des universitaires, souvent au cœur du pouvoir de la discipline au sein de l'établissement, est aussi sujette à d'importantes variations selon les pays. Si la gestion académique en France, malgré certaines tentatives récentes de différenciation des modalités d'évaluation, reste encore assez peu impactée par les transformations universitaires, elle a grandement évolué dans d'autres pays, comme par exemple au Royaume Uni sous l'effet de nouveaux modes de gouvernement par les catégories et par les dispositifs d'incitation et de sanction (Paye, 2015).

3- La qualité de la formation, nouvelle frontière universitaire ?

Les transformations relatives aux publics de l'enseignement supérieur tiennent à la fois aux évolutions des structures de l'enseignement supérieur (types d'établissement, filières), à la diversité des nouveaux entrants, tout en marquant le pas en matière de diversité sociale des effectifs étudiants.

Des publics plus divers mais une ouverture sociale limitée

Depuis 50 ans, ce sont les filières longues puis les filières courtes (DUT, STS) qui ont fait l'essentiel du développement de l'enseignement supérieur. Depuis 1990 les autres établissements et formations (dont grandes écoles) représentent le quart des effectifs d'étudiants (contre moins de 20 % précédemment). On note d'autre part une forte progression des effectifs de l'enseignement supérieur privé (58 % depuis 2000), avec un étudiant sur six dans ce secteur. Enfin, à la rentrée 2014, 12 % des inscrits dans l'enseignement supérieur français sont étrangers, les trois-quarts des étudiants étrangers étudiant à l'université. La progression du nombre d'étudiants étrangers est plus forte que celle des étudiants autochtones, notamment en école de commerce, les filières privilégiées à l'université étant celles des sciences économiques ou AES, en sciences ou STAPS. Bien que leur part relative soit en recul, une majorité de ces étudiants provient encore du continent africain (42 % des étudiants étrangers), 24 % d'Asie (progression forte) et 24 % d'Europe.

Pour Endrizzi & Sibut, « après deux grandes vagues de démocratisation (dans les années 1960, puis dans les années 1990) et avec plus récemment l'ouverture à de nouveaux publics, la population étudiante n'a jamais été aussi hétérogène, tant en termes de capitaux (social, culturel économique) que d'âge et de nationalité (Gruel et al., 2009) ». En fait, il convient de s'interroger sur le terme de diversification. La diversification des publics (publics adultes, études à temps partiel, alternance, enseignement à distance) peut en effet induire une hétérogénéité plus grande de la « sous-population » étudiante sans pour autant que cette diversité reflète celle voulue par le processus de



Bologne.

L'objectif du processus de Bologne est de réaliser « l'aspiration sociétale que le corps entrant, participant et sortant diplômé de l'enseignement supérieur à tous les niveaux devrait refléter la diversité des populations » (Communiqué de Londres, 2007). En 2009, l'Union européenne pose comme objectif pour 2020 que 40 % de la population soit dotée d'un diplôme d'enseignement supérieur et que les États mesurent la dimension sociale de leurs enseignements supérieurs. Cette dimension sociale constitue un défi significatif « pour la coopération européenne car il est compris de façon très différente selon les pays » (Commission européenne, 2010, citée par Goastellec, 2012). Ainsi, « l'europanisation de la mesure de la diversité n'est pas synonyme d'homogénéisation des catégories » d'identités sociales qui supposerait, d'ailleurs une catégorisation commune des groupes sociaux.

La focalisation institutionnelle sur cette dimension sociale de l'enseignement supérieur induit des préconisations, pour plus d'équité et d'efficacité, en terme d'accès aux études supérieures (droits d'inscription, mesures financières d'accompagnement pour les personnes défavorisées) (Commission des communautés européennes, 2006).

La lecture des données sur les flux en entrée et en sortie, montre une tendance vers un accès plus grand à l'enseignement supérieur (en 2014, 60 % des 20-24 ans ont fait des études supérieures, qu'ils soient diplômés ou non) mais qui, in fine, n'induit pas une diplomation moins élitiste socialement.

On observe cependant une non-diversité sociale des diplômés, au-delà de Bac+3. Pour mémoire, si le nombre de jeunes ayant obtenu le baccalauréat a considérablement augmenté pour tous les milieux sociaux, et si la progression a été plus forte pour les enfants d'ouvriers ou d'employés (taux d'obtention multiplié par 2 depuis 1990), les enfants de cadres et professions intermédiaires sont plus nombreux à avoir le baccalauréat. Dans un mouvement similaire, si l'accès aux études supérieures a bénéficié aux enfants de milieux sociaux moins favorisés (45 % des enfants d'ouvriers ou d'employés entrent à l'université), notamment du fait d'une moindre sélectivité des diplômes technologiques courts, seulement 30 % sont diplômés de l'enseignement supérieur, alors que 66 % des enfants les plus favorisés le sont. L'écart est d'autant plus significatif si l'on se réfère au niveau de diplôme obtenu : les détenteurs d'un bac + 5 sont majoritairement issus d'un milieu favorisé (32 % de CSP+ contre 7 % d'enfants d'ouvriers et employés) ; pour les filières courtes (Bac+2) l'écart entre les plus favorisés et les moins favorisés est quasiment nul (proportion équivalente de diplômés, entre 12 % et 14 %).

Les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures représentent 34 % des effectifs des universités et 36 % de l'ensemble des



effectifs de l'enseignement supérieur. En 2016, ils sont plus présents dans les établissements de formation aux métiers de la santé, du commerce, de la culture dans les grands établissements ou en CPGE (plus de 45 % des effectifs de chacune de ces filières).

Si l'on se réfère aux enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante, la part des enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures est passée de 32,2 % en 2006 à 36 % en 2016, alors que la part des enfants d'ouvriers passait de 20 % en 2006 à 20,2% en 2016. Rappelons que la part de ces catégories dans la population active a augmenté pour les CSP + (+ 3 %) et décré pour les CSP - (- 4 %) sur la même période.

En 2016, l'OVE a complété cette analyse de l'origine sociale des étudiants en collectant des données sur l'origine migratoire des étudiants (à ne pas confondre avec l'analyse des étudiants étrangers). Les données similaires n'ayant pas été collectées dans les enquêtes précédentes, il n'est pas possible de définir une tendance, comme pour l'origine sociale.

Les procédures d'admission (ou de sélection) favorisent-elles la diversité?

L'analyse des parcours scolaire et universitaire des enfants issus de l'immigration croise l'analyse des dispositifs de discrimination positive, dans les filières d'élite ou d'excellence. On peut par exemple noter que les problématiques d'accès à l'enseignement supérieur, à défaut de catégorisation à partir d'une origine ethnique, non légitime, sont abordées du point de vue du territoire. Ainsi, la discrimination positive ne se détermine pas selon l'origine migratoire mais du fait du lieu de résidence (délimitation de territoires ciblés par la politique de la ville) ou de l'établissement de scolarité secondaire (au sein d'un réseau d'éducation prioritaire) (Sabbagh, 2016). Si les Grandes écoles ont affiché des volontés de discrimination positive, c'est selon Sabbagh (2016) qu'elles s'inquiètent d'une trop forte homogénéité du profil socio-économique de leur population étudiante.

En 2005, alors que les ouvriers et employés représentent 60% de la population active, seulement 11 % de leurs enfants fréquentent une Grande école. Plus alarmant, l'inégalité d'accès selon l'origine sociale et professionnelle se creuse puisqu'en 1950, 29 % des élèves de grandes écoles étaient d'origine populaire, sachant qu'il faut pondérer cette évolution en fonction de la part des cadres dans la population active (Thélot & Euriat, 1995; Bodin,2007).

Ouverture ou sélection à l'entrée dans le supérieur?

Goastellec (2012) s'interroge sur la conjoncture internationale de massification qui a finalement renforcé le rôle de reproducteur de



l'organisation sociétale. Elle pose notamment la question de la mesure de la diversité, souhaitée par les institutions européennes, et le rapport d'une politique européenne de l'enseignement supérieur aux identités nationales et aux discriminations. Sur ce dernier point, par exemple, le Conseil de l'Europe, en 1999, pose des recommandations sur les procédures et critères d'admission.

Charle étudie les critères et pratiques de sélection à l'entrée dans le supérieur, en France, Angleterre et Suède (2015). En Angleterre, la sélection se traduit par la mise en œuvre pragmatique de l'idéal méritocratique, essentiellement par une évaluation de compétences individuelles, sauf pour *l'Open university* qui admet les candidats sur le principe du « premier arrivé, premier servi ». En Suède, la sélection est basée sur les résultats scolaires tout au long du lycée, l'entrée dans telle ou telle formation étant conditionnée par les résultats dans telle ou telle matière. Outre le droit de suivre à nouveau un cours pour pouvoir le valider, il existe une autre procédure de sélection, un test d'aptitude, visant à classer les étudiants « *selon leur potentiel de réussite dans l'enseignement supérieur* ». Toujours basé sur les apprentissages scolaires, le test prend la forme d'un QCM portant sur cinq domaines : compréhension des mots et des concepts, capacités de raisonnement mathématique, compréhension écrite du suédois, capacité d'interprétation de diagrammes, de tableaux et de cartes, compréhension écrite de l'anglais. Il convient de rappeler que le certificat de fin d'études secondaires est obtenu par 85 % des suédois âgés de 22 ans et les autres l'obtiennent ultérieurement, en reprise d'études.

Pour Charle, ces procédures « *peuvent être considérées comme universalistes puisqu'elles placent les candidats devant des conditions identiques et ne tiennent pas compte de leur histoire individuelle* ». Dans les faits, pour les formations très sollicitées, la procédure est quelque peu aménagée pour tenir compte des « mérites particuliers ». Ce mouvement accompagne une revalorisation par les politiques publiques, depuis une dizaine d'années, du « mérite comme principe de justice », qui, sous couvert d'égalités des chances, avec un système de notation plus discriminant, points de mérite, cursus libres et des espaces de formations plus segmentés, etc. engendre de nouvelles inégalités. À la fin des années 1990, l'affirmative action a été fortement remise en cause à l'UT Austin, face à une intensification de la concurrence entre universités notamment entre établissements publics et privés.

En France, on retrouve le principe d'universalité dans la non sélection à l'entrée à l'université (le baccalauréat étant la seule condition) et l'idéal démocratique pour les grandes écoles (l'égalité de traitement étant garantie dans le second cas par une admission sur concours). À l'université, on peut s'interroger sur les effets d'une sélection reportée au niveau Master, au regard des taux de diplomation, ou de la sélection qui s'opère entre filière (et là aussi les chiffres interrogent la réalité d'une égalité de traitement).

À partir d'une analyse des politiques de discrimination positive, en France (Sciences-Po Paris) et aux États-Unis (UT Austin), Sabbagh (2016)

montre le poids des scores au SAT (*Scholastic Assessment Test*) américain dans l'accessibilité à l'université. En amont, puisque les élèves de milieu défavorisé obtiennent de moins bons scores et en aval puisque le classement des universités américaines intègre parmi ses critères la moyenne des scores au SAT des étudiants de première année.

L'Union européenne ambitionne, dans sa stratégie Europe 2020, de porter à 40 % la proportion des 30-34 ans en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur, alors que certains pays, tels le Canada, dépassent les 50 %. Cette ambition d'élargir l'accès aux études supérieures, pour autant, n'a de sens que si elle s'accompagne d'une responsabilisation renforcée des établissements concernés, en termes de contenus d'enseignement, d'ouvertures aux expériences d'enseignement et d'apprentissage réussies et de prise en compte de la satisfaction des étudiants dans une démarche d'amélioration continue des formations (Endrizzi, 2014). Or, un modèle pédagogique marqueur de cette ambition reste encore à développer voire à inventer, nécessitant une adaptation aux potentialités technologiques, aux évolutions de la société et du marché du travail, et surtout à la diversification des publics, bref un véritable changement d'ordre culturel, nécessitant une remise en cause de pratiques d'enseignement ou des choix disciplinaires basés sur des schémas « connus ».

Comment évaluer ce modèle d'enseignement-apprentissage et selon quels principes directeurs? « À côté de l'évaluation par les pairs, modèle dominant très largement la culture universitaire, et du contrôle de conformité par les pouvoirs publics, s'est développé un troisième modèle, gestionnaire ou managérial, dans lequel l'université se positionne davantage comme un prestataire de services pour des étudiants-clients » (Endrizzi, 2014). Or, il ne s'agit pas de produire des indicateurs d'évaluation, servant à la mesure de la compétitivité, mais une évaluation pluraliste, contextualisée, dynamique, intégratrice et répétée à échéances régulières (Dubois, 1998).

Les évaluations de l'AERES répondent-elles à cette définition? Littéralement, sans doute, mais les faits, relatés par quelques travaux de recherche, sont moins clairs.

Un des premiers critères, qui posent à la fois des questions en termes d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi de gouvernance, de qualité de vie étudiante, de parcours universitaire, est celui de la persévérance des étudiants en Licence. Plus récemment, les recherches mettent en avant la nécessité d'une évolution curriculaire au sein des universités mais aussi d'une transformation pédagogique, tout au long du parcours universitaire, véritable creuset d'une pédagogie universitaire.

Des dispositifs de lutte contre l'échec universitaire peu concluants

« De façon à favoriser la réussite du plus grand nombre d'étudiants en fin de première année universitaire, des politiques variées ont été



mis en place dans différents pays (présélection sur la base des aptitudes ; modulation des droits d'inscription en fonction des performances des étudiants ; instauration de parcours à la carte laissant une plus grande liberté de choix aux étudiants, etc.). Toutes ces politiques ont pour objectif commun de maximiser le degré d'appariement entre les motivations, les capacités des étudiants et les caractéristiques des institutions universitaires. La littérature semble pourtant assez pauvre pour savoir quel type de politique semble la plus appropriée » (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015).

« En France, une politique de lutte contre l'échec du plus grand nombre s'articule avec une volonté de promotion de l'égalité des chances visant à réduire les inégalités de réussite » (Annoot, 2012, citée par Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015)

Quel constat peut-on faire ?

On se situe entre abandon et réorientation. En effet, 46 % des étudiants inscrits pour la première fois en L1 en 2011 ne sont plus inscrits en Licence deux ans après. Certains d'entre eux se sont réorientés vers d'autres formations universitaires (4 %), pour la plupart en DUT (2 %), mais la grande majorité d'entre eux ont quitté l'université (43 %), dont une bonne part se réorientent vers des filières STS, école d'ingénieurs, de management, de santé, d'arts. 84 % des bacheliers professionnels et 71 % des bacheliers technologiques ne sont plus inscrits en licence la troisième année contre 36 % des bacheliers généraux. Par ailleurs, la réussite en licence est fortement liée au baccalauréat détenu : si plus de la moitié des bacheliers généraux obtiennent leur licence au bout de 3, 4 ou 5 ans, les bacheliers technologiques ne sont que 19 % dans ce cas et les bacheliers professionnels 6 % seulement.

La licence professionnelle est marquée par la réussite des étudiants. 89 % des étudiants inscrits pour la première fois en licence professionnelle en 2012 ont obtenu leur diplôme à la fin de l'année (à comparer au 77 % de réussite pour les inscrits pour la première fois en licence générale), avec une quasi égalité de chance pour les bacheliers professionnels et généraux.

Quelle remédiation peut-on envisager ?

La question est de savoir si les réorientations en cours d'année, finalement assez rares ont un quelconque effet sur la persévérance des étudiants, sachant que « *les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin* » (Danner, 2000 ; Fornasieri *et al.*, 2003 ; Cannard *et al.*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013 ; cités par Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015).

Ainsi, les conclusions de différents rapports et études sur la mise en place du PRL (Plan réussite en licence) sont mitigées (Bétant *et al.*, 2010 ; Cour des comptes, 2012 ; MESR, 2012 ; Perret & Morlaix, 2013).

Les indicateurs d'inadaptation (processus d'affiliation, par exemple) et de persévérance sont bien entendu multiples et étaient déjà mentionnés à la fin des années 1990. Ils sont liés aux caractéristiques des étudiants à l'entrée à l'université :

- personnelles : enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures vs enfants d'ouvriers (voir les données générales sur la diversité des étudiants), niveaux de diplômes des parents ;
- scolarité : type de baccalauréat, âge d'obtention du baccalauréat (bacheliers de la série S vs bacheliers d'un baccalauréat technologique ou professionnel ayant redoublé) ;
- projet personnel : un projet bien défini facilite la réussite à l'université (la corrélation entre absence de projet et échec ne peut néanmoins être démontrée).

Il convient d'ajouter à ces caractéristiques antérieures des facteurs liés au contexte universitaire de la première année : « *le site universitaire, les pratiques pédagogiques, les curricula, les dispositifs d'accompagnement* » (Perret & Morlaix, 2014).

Quelles transformations des pratiques d'enseignement ?

Le principe d'une équitable réussite de tous les entrants à l'université justifie une réelle transformation pédagogique. Il s'agit à la fois de réduire l'échec des étudiants en difficulté, de différencier les pratiques pour répondre à l'hétérogénéité des publics, d'assurer une mobilité internationale des étudiants, de s'inscrire dans un processus de formation tout au long de la vie et donc de réfléchir à la fois en termes de parcours (professionnalisation, réorientation, etc.), de contenus (et compétences) et de dispositifs d'enseignement (méthodes, rythmes), bref de mettre l'étudiant « au centre » (Bertrand, 2014).

Cette approche entre en tension avec l'approche commune d'une quête d'excellence en matière de recherche, impliquant de fait une mise en retrait des tâches d'enseignement (notamment en début de cursus). Au travers d'une démarche d'assurance-qualité de l'enseignement, des réseaux internationaux ou européens ont été mis en place, fixant quelques lignes directrices, promouvant les initiatives.

L'arrivée massive des technologies numériques dans le paysage de l'enseignement supérieur contribue largement à la promotion de nouveaux modèles pédagogiques, centrés sur les étudiants ; parallèlement l'internationalisation des formations incite à repenser les curriculums sous l'angle des acquis d'apprentissage ; des centres de ressources sont créés dans les établissements pour accompagner ces

transitions et les enseignants sont encouragés à se former et à s'appuyer sur l'expertise de ces centres pour améliorer leurs pratiques. Le défi est d'envergure, car l'activité d'enseignement, traditionnellement individuelle, devient un sujet de débat au sein de divers collectifs (Endrizzi, 2011, 2014).

Les liens entre établissement et qualité de l'enseignement ou entre qualité de l'enseignement et qualité de l'acte d'enseigner ne représentent pas un sujet de recherche très développé. Néanmoins les années 1990 voient apparaître des travaux qui font référence en la matière, tels que ceux de Gibbs (1995) ou Dearing (1997) au Royaume-Uni, qui posent clairement la question de l'adéquation entre excellence de la recherche et excellence de l'enseignement, ou encore le « rapport Schwartz », en 1987, par exemple (Endrizzi, 2014).

La question de l'évaluation de l'enseignement dans les universités émerge au début des années 1990, avec le rapport Crozier. « *Il s'agissait alors de répondre à la question posée par Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale : "comment évaluer les performances pédagogiques des universités ?"* » (Chênerie, 2005). L'histoire de l'évaluation des enseignements est ensuite faite de rapports, de résistance, de recommandations énergiques, de mises en demeure des universités, pour arriver au début des années 2000 à l'idée d'une démarche qualité. Les premiers retours d'expérience (Marne-la-Vallée en 2003) portent sur l'évaluation des formations. Basé sur la production de tableaux de bord (avis des étudiants, taux de réussite, insertion professionnelle, etc.), ce mode d'évaluation laisse sans doute de côté l'évaluation de l'acte d'enseignement, d'une clarification sur les objectifs d'un cursus de formation, de l'acquisition par les étudiants d'outils méthodologiques, de savoirs être au-delà de l'acquisition de connaissances.

L'évaluation de ces éléments, qu'il convient de rapprocher des problématiques d'ordre pédagogique, rencontre les mêmes résistances que dans l'enseignement obligatoire. Les résistances les plus communément observées au niveau des enseignants concernent d'une part la conception libérale du métier liée à la « liberté académique » dont ils bénéficient, et d'autre part l'illégitimité des étudiants, perçus comme fondamentalement incompetents, à évaluer les prestations d'enseignement (Endrizzi, 2014).

Pour autant la démarche d'évaluation des enseignements par les étudiants permet de développer des items plus orientés sur la pédagogie. Aux États-Unis, dès les années 1960, les étudiants publient des "black book" pour inciter les enseignants à se préoccuper de la qualité de leurs cours. « *Dans la décennie suivante, l'apparition des premiers services d'appui à la pédagogie a contribué à légitimer une approche réflexive de l'activité enseignante ; certains enseignants ont commencé à s'approprier la démarche à titre personnel, pour nourrir leur réflexion pédagogique* » (Endrizzi, 2014). Or, c'est bien la question de la plus-value de ces services d'aide qui est posée dans de nombreuses analyses sur l'évaluation des enseignements par les étudiants : dans certaines universités, les enseignants disent acquérir une meilleure conscience de

ce qu'ils font, disposer d'éléments pour réfléchir à l'organisation et aux objectifs de leur enseignement, et trouvent que le dialogue avec les étudiants est stimulé (Dumont *et al.*, 2012; cité par Endrizzi, 2014). Ainsi, l'évaluation constituerait un levier de développement professionnel et dans le meilleur des cas de développement pédagogique.

La pédagogie universitaire, un nouveau champ de recherche

Qu'entend-on par développement pédagogique, pour un enseignant du supérieur? Les notions de développement professionnel, de professionnalité enseignante pour les enseignants du primaire et du secondaire sont largement abordées dans la littérature de recherche, alors que les recherches portant sur le concept de pédagogie universitaire ont pris leur essor plus récemment. D'une part, il n'existe le plus souvent aucune obligation de formation pédagogique pour entrer dans la carrière et d'autre part c'est l'allégeance à la discipline qui est au cœur de l'identité professionnelle. Tout se passe comme s'il suffisait d'être un bon chercheur expert en son domaine pour être un bon enseignant (Rege Colet & Berthiaume, 2009). C'est la formation informelle qui prédomine dans les pratiques de développement professionnel : c'est en enseignant qu'on apprend à enseigner (Knight *et al.*, 2006). Dès lors pourquoi se préoccuper de pédagogie et surtout pourquoi se former à la pédagogie?

Il est par ailleurs intéressant de noter que la littérature de recherche utilise l'expression « développement professionnel » pour un enseignant du secondaire, et « développement pédagogique » pour un enseignant du supérieur, pourtant l'idée qu'enseigner à l'université est un métier qui s'apprend n'est pas une idée récente puisque Romainville et Donnay en ont fait l'objet d'un ouvrage en 1996.

Cette préoccupation d'ordre pédagogique répond à l'évolution du métier d'enseignant et à cette centration sur l'étudiant déjà évoquée, avec la nécessité de faire réussir le plus grand nombre, de faire évoluer les contenus d'enseignement (professionnalisation ou non) mais aussi de se préoccuper des apprentissages, de l'acquisition de connaissances mais aussi de compétences. Les enseignants « *doivent non seulement s'engager dans des travaux de recherche, mais ils doivent également développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs* » (Lison & Jutras, 2014).

S'agit-il d'un changement de paradigme, en passant du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Barr & Tagg, 1995)? Les enseignants sont davantage perçus « comme des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage, comme des mentors et des aides » (Langevin *et al.*, 2008; cités par Endrizzi, 2011).

Malgré certaines résistances, on observe des changements majeurs dans les pratiques enseignantes depuis une dizaine d'années :

introduction des méthodes actives (pédagogie de projet et apprentissage par problèmes), création des licences professionnelles orientées « compétences », essor des technologies numériques, premières expériences en matière d'évaluation des enseignements, développement de curriculums plus interdisciplinaires dans les premiers cycles, etc. (Annoot & Fave-Bonnet, 2004 ; Rege Colet & Romainville, 2006; cités par Endrizzi, 2011).

Cependant, apprendre à enseigner demeure plus ou moins tabou pour les enseignants eux mêmes et l'idée de se former ou d'être accompagné peut être ressentie aussi bien comme une tendance à la déprofessionnalisation qu'à la professionnalisation. Dans ce contexte, la valorisation de la fonction enseignante représente aujourd'hui un enjeu crucial pour les établissements (Rege Colet & Berthiaume, 2009; cités par Endrizzi, 2011).

Quels sont les ingrédients du développement pédagogique? Dans une enquête réalisée à l'université de Dijon sur les besoins de formation, deux priorités apparaissent distinctement : l'enseignement magistral interactif et les méthodes pédagogiques actives. Cependant, ces besoins, liés "aux nouvelles technologies", s'ils apparaissent comme relativement attractifs parce qu'innovants et valorisants pour les enseignants, doivent s'inscrire dans une perspective multidimensionnelle d'amélioration de la qualité globale (Grocia, 2010).

On peut alors se demander quels dispositifs de formation et d'accompagnement mettre en place.

Une démarche d'apprentissage informel, mettant l'accent sur l'importance du « faire » (*learning by doing*) dans un environnement propice, avec en particulier un leadership explicite des départements sur ces questions ou bien un programme formel, basé sur une conception plus théorique du développement professionnel, obligatoire ou non pour entrer en fonction ou être titularisé, généralement sous la responsabilité d'une structure centrale au sein de l'établissement? (Sadler, 2008; Knight *et al.*, 2006; Trowler & Knight, 2000; Prosser *et al.*, 2006 ; Postareff *et al.*, 2007 et 2008). Certains pays ont imposé une formation pédagogique dans leur procédure de titularisation (Australie, Norvège, Royaume Uni, Suède), dans d'autres le choix relève plutôt des établissements (États-Unis, Finlande, Nouvelle Zélande, Pays-Bas), dans d'autres encore, on se focalise plutôt sur la formation des doctorants (Pays-Bas, France). C'est ainsi que de 1989, année de leur création, jusqu'en 2009, les CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) ont formé près de 40 000 doctorants. Cette formation à la pédagogie à destination des seuls doctorants a soulevé deux questions : la moitié des formés s'orientait vers une autre insertion professionnelle, tandis que la moitié des enseignants-chercheurs effectivement recrutés ne bénéficiait d'aucune formation (Adangnikou & Paul, 2008 ; cités par Endrizzi, 2011). À partir de 2009, avec le nouveau contrat doctoral, on passe d'un pilotage national à une gestion décentralisée, qui relève désormais



de la responsabilité des établissements ou des regroupements d'établissements.

D'autres dispositifs, services de développement pédagogique, ont été mis en place un peu partout dans le monde. Il s'agit généralement de structures centralisées, directement rattachées à la direction des établissements. Les activités déployées croisent de multiples intérêts, source potentielle de tensions, alors qu'une étude comparative de l'OCDE montre la nécessité d'adopter une approche multidimensionnelle (Kanuka, 2010). En France, les SUP (services ou structures universitaires de pédagogie) ont « *vocation à accompagner les enseignants et enseignants-chercheurs dans leurs activités d'enseignement à l'Université, à titre individuel ou dans un contexte d'équipe pédagogique. En ce sens, il est un lieu de conseil, de ressources, de formation, de réflexions et d'échanges de pratiques. Il favorise ainsi l'ouverture et l'innovation, crée une dynamique de progression, et participe naturellement à la mutualisation des expériences pédagogiques. Il est également partie prenante dans la définition de la politique pédagogique de l'établissement* » ([Charte des SUP](#), 2010).

Si l'impact d'une formation pédagogique en début de carrière peut légèrement varier selon les disciplines, les bénéfices individuels sont généralement différés et fortement conditionnés par la durée de la formation (Postareff *et al.*, 2007 et 2008).

Une des premières méta-analyses s'attachant à évaluer l'impact des formations (Gibbs et Coffey, 2004) a montré que les enseignants formés deviennent plus ouverts aux méthodes actives après 4 à 18 mois de formation, que leur sentiment d'efficacité personnelle et une modification de leurs pratiques sont favorisés par une formation plus longue (ce sentiment d'efficacité et cette réflexivité apparaissent de manière différée pour les enseignants ayant suivi une formation plus courte). Ces problématiques de durée, d'effectivité de mise en action des acquis de la formation se retrouvent également dans les recherches sur les modalités de formation continue des enseignants du supérieur.

La professionnalisation : risque ou opportunité ?

La création, en 2008, d'un cadre européen des certifications vise à accroître la transparence des qualifications et des compétences, dans l'esprit du processus de Bologne et d'un rapprochement des systèmes éducatifs d'enseignement supérieur européen, les rendant comparables, compatibles et cohérents, et incluant dans ce principe la formation professionnelle. L'enseignement supérieur se voit confier une mission sociétale, élever le niveau de formation et donner aux étudiants les moyens d'obtenir un emploi.

Si on constate partout un même mouvement de massification de l'enseignement supérieur, une diversification des publics et une professionnalisation des formations, la situation française est plus singulière du fait de l'existence de baccalauréats professionnels.

En France, la loi LRU et le plan pluriannuel pour la réussite en licence, en 2007, encouragent l'enseignement supérieur à s'impliquer directement dans le devenir professionnel de ses étudiants.

La question de la professionnalisation a toujours été un sujet sensible, mettant en tension les rapports entre entreprises et universités. Lui donner plus de place induit également des questions d'ordre pratique mais aussi la nécessité d'arbitrages en termes de cursus, de contenus, de validations académiques.

Chercher à mesurer le degré de professionnalisation d'une formation permet d'appréhender le degré de collaboration avec le secteur professionnel (définition des contenus, offre de stages, interventions en cours de formation); d'aide à l'insertion professionnelle; d'analyse des modes d'entrée sur le marché du travail (perception du diplôme); de diversification des publics (formation continue, alternance, apprentissage); d'utilisation de l'approche par compétences (Reverdy, 2014).

La création de filières professionnalisantes a marqué les années 1966-1990 : DUT, BTS, maîtrises de sciences appliquées, DESS, DEUST, Magistère, d'écoles d'ingénieurs au sein des universités. De 1992 à 2002, la terminologie se précise, avec l'usage dans les libellés des diplômes du terme « professionnel » (master, licence, diplôme d'études universitaires professionnalisées, etc.) et le succès est notable : « *entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 %* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011).

Agulhon (2011) explique ce succès par la sélectivité à l'entrée qui assure des conditions d'étude plus favorables (effectifs plus réduits qu'en licence générale) et de meilleurs débouchés (adéquation avec le marché du travail).

Cette notion d'adéquation avec le marché du travail est désormais toute relative puisque les carrières longues dans une même entreprise sont révolues. Les étudiants doivent donc être formés à un métier, mais aussi à une adaptabilité à ce métier ou à des techniques professionnelles. Plusieurs recherches montrent le décalage entre système d'emploi et système éducatif sur la place du diplôme dans l'insertion professionnelle et l'efficacité d'une approche par compétences plutôt que par métiers (sauf pour les formations de santé ou les formations d'enseignants). De ce point de vue, la question est de savoir comment les équipes pédagogiques s'emparent des référentiels de compétences, soit pour en faire le principe organisateur du curriculum, soit pour le traduire en objectifs plus académiques. L'approche par compétences conduit par ailleurs à la valorisation des compétences transverses (adaptation, innovation, travail en équipe), supposant néanmoins le renouvellement des méthodes d'enseignement (méthodes actives, éducation à l'entrepreneuriat, etc.).

Au-delà de l'organisation des filières, des curriculums et des pratiques pédagogiques, la préparation de chaque étudiant au monde du travail suppose également une adaptabilité des parcours, une attention plus grande aux projets individuels et la mise en place de structures d'aide à l'insertion professionnelle. Des recommandations institutionnelles facilitent la mise en place des Bureaux d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants (BAIP ou BAIFE); les autres actions proposées par les universités restent souvent floues et la réalité de ces actions est très variable d'un établissement à l'autre.

Les universitaires sont très partagés sur une telle évolution de l'université, des enthousiastes de la première heure aux résistants « *dénonçant une mise en péril des missions des universités et de l'identité des universitaires* » (Agulhon *et al.*, 2012). Les travaux de recherches montrent à la fois les bénéfices d'une professionnalisation assumée, dans le cadre des missions de l'université, « *s'emparer sans cesse de domaines professionnels pour en faire l'objet d'une connaissance rationnelle* » (Agulhon *et al.*, 2012) et les risques d'une offre de formations utilitaires à court terme, selon un principe projetant le dispositif pédagogique dans le marché de l'emploi, régulant ainsi « *la sélection sociale des savoirs et les relations de hiérarchisation et de segmentation entre contenus* » (Stavrou, 2011).

4- Que seront les futurs universitaires ?

La montée en puissance, bien que relative et différenciée, des universités et de nouveaux modes de régulation plus collectifs et organisationnels des établissements a forcément des conséquences sur les métiers de l'enseignement et de la recherche dans l'enseignement supérieur. On peut ici en esquisser quelques indices en nous attachant en particulier aux questions de la formation et du recrutement des universitaires.

Une profession, plusieurs métiers mais une prédominance de la recherche

L'enseignant du supérieur a longtemps été perçu à travers la figure dominante de l'universitaire, à la fois érudit et maître de jeunes disciplines en formation. Largement en décalage avec la réalité, cette image est devenue marginale face aux profondes évolutions des universités dans le monde contemporain. C'est un truisme de rappeler qu'il est aujourd'hui impossible de résumer le métier d'universitaire aux activités d'enseignement et de recherche. De multiples définitions et descriptions de cette diversité ont été proposées (Musselin & Becquet, 2008). On peut par exemple rassembler les activités universitaires autour de cinq catégories :

- l'enseignement;
- la recherche;

- l'administration et le « management »;
- la publication scientifique;
- la participation aux réseaux scientifiques.

Certaines sont traditionnelles, d'autres prennent un poids grandissant dans la vie d'un universitaire. Il y a certes un « alourdissement » des charges administratifs de gestion d'un diplôme ou d'un département, ce dont ils se plaignent souvent, mais surtout des compétences plus managériales requises pour des enjeux stratégiques, qu'il s'agisse d'organiser la réponse à un appel d'offre, d'améliorer les relations internationales de son institution, de monter une formation en relation avec des partenaires économiques... Dans la majeure partie des champs disciplinaires, la course à la publication d'articles dans les revues internationales les plus prestigieuses est de plus en plus intense (« publish or perish »). Il ne s'agit plus seulement d'un objectif de confrontation scientifique, mais aussi de répondre à la demande croissante d'indicateurs de qualité de la part des décideurs de tous genres (pouvoirs publics, agences et fondations...) qui financent les moyens de la recherche. Dans le domaine particulier de la recherche, le développement des financements sur projet génère surtout une redéfinition du contenu et des contours du professionnalisme des chercheurs académiques qui signifie moins une remise en cause radicale de leur identité qu'une nouvelle façon de préserver leur autonomie scientifique en essayant de maîtriser les nouvelles contraintes managériales, organisationnelles et économiques qui pèsent sur leur activité (Barrier, 2011).

Enfin, la pérennité scientifique se joue aussi sur sa capacité à entrer dans des réseaux, les plus internationaux possibles, à organiser des colloques, à monter des banques de données de référence dans son champ de responsabilité, à assumer le pilotage d'une revue, à participer à la rédaction d'un rapport officiel, etc. Toutes activités certes directement liées à l'activité scientifique, mais extrêmement prenantes et qui font appel à des compétences souvent bien différentes de la seule maîtrise de sa discipline académique. Le problème reste entier des critères permettant de jauger de la qualité des diverses activités universitaires, si tant est qu'on estime que l'unicité de l'universitaire, et notamment le lien entre enseignement et recherche, ne doit pas être remis en cause... En matière de recherche, une longue tradition de compétition et d'évaluation scientifique a permis dans chaque champ disciplinaire d'établir des normes assez consensuelles. Aussi discutables que soient des éléments tels que le nombre de citations dans les revues à comité de lecture, il est un fait que les universitaires ont l'habitude d'être recrutés, promus et jugés entre pairs, sur des critères bénéficiant d'une légitimité qui rayonne au-delà des cercles spécialisés. Les autres activités ne bénéficient pas d'indicateurs aussi consensuels.

Le temps d'un service d'un enseignant-chercheur en France repose sur un partage théorique entre la recherche et l'enseignement, avec un service d'enseignement annuel de 192 heures équivalent TD (ou 128 heures de cours magistraux). Il n'est possible de déroger à cette règle



que par le moyen des décharges de service, aucune augmentation du temps d'enseignement n'étant possible ; les heures effectuées au-delà du temps de service ouvrent droit à une rémunération supplémentaire en heures dites « complémentaires ». Cette réglementation (décret de 1984) est censée consacrer la relation consubstantielle entre la recherche et l'enseignement qui caractérise le modèle « humboldtien » de l'université encore largement dominant. Dans les faits, la recherche est et demeure le critère décisif tant au niveau de l'identité des universitaires que de leur carrière : que ce soit au moment du recrutement ou lors d'une promotion, les activités de recherche sont prises en compte d'une façon disproportionnée par rapport à l'enseignement (Endrizzi & Rey, 2012). Un moment crucial dans la carrière comme le passage du statut de maître de conférence (MCF) à celui de professeur repose ainsi, dans la majorité des disciplines, sur la procédure de l'Habilitation à diriger les recherches (HDR), travail exclusivement basé sur les productions de recherche, alors même que l'impétrant a généralement, à ce stade, une expérience consistante dans les autres activités universitaires. Les mouvements de contestation des projets de réforme gouvernementaux par les universitaires (en 2008-2009) ont d'ailleurs porté sur des mesures qui semblaient menacer avant tout la partie « recherche » de leurs activités (Fortier, 2010). Le projet avait été présenté comme une prise en compte, dans la réglementation, des déséquilibres constatés entre les enseignant-chercheurs qui s'investissent dans la recherche, et ceux qui ne sont plus « publiants » et sont censés s'engager plutôt dans l'enseignement ou dans diverses charges d'animation administrative ou pédagogique.

À la prévalence de la recherche sur l'enseignement, particulièrement marquée en France, s'oppose une vision plus intégrée du métier d'enseignant-chercheur, portée notamment par le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) américain. Activement promu par la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* depuis les premiers travaux de Boyer en 1990, ce mouvement vers une « expertise en matière d'enseignement et d'apprentissage » s'est fondé sur l'idée que l'enseignement doit répondre aux mêmes exigences que la recherche ; il a su développer en 20 ans une infrastructure « scientifique » conséquente (réseaux, conférences, revues). Aujourd'hui cette dimension scientifique semble minorée : il ne s'agit plus de rapprocher l'enseignement de la recherche, mais de se recentrer en priorité sur l'enseignement – apprentissage, et de promouvoir auprès des enseignants-chercheurs une démarche réflexive leur permettant d'évoluer d'un savoir individuel implicite à un savoir explicite partagé au sein d'une communauté de pratiques (Hutchings *et al.*, 2011). Ce mouvement connaît en tout état de cause une notoriété importante bien au-delà des cercles américains qui l'ont vu naître. Nombre de travaux sur le développement professionnel s'inspirent des principes du SoTL, y compris dans les pays francophones (Endrizzi, 2011).

Mais ces bénéfices « individuels » ne sauraient conduire à un changement d'ordre systémique : une juxtaposition de praticiens réflexifs ne fait pas de l'université une organisation apprenante. Ces formations, et globalement tout dispositif supposé soutenir le développement professionnel des néo-universitaires, concentrent parfois plus d'attentes parmi les membres des équipes de direction que parmi les intéressés



eux-mêmes, et soulèvent des résistances plus ou moins fortes de la part des doyens. Tout programme visant à accompagner l'entrée dans la carrière ne présente un réel intérêt que s'il n'est pas isolé et s'il prend place dans un environnement structurel et culturel favorable au changement (Trowler & Bamber, 2005 ; Saroyan & Frenay, 2010).

Une formation doctorale encore en chantier

La formation doctorale a longtemps été basée sur le modèle d'apprentissage, avec des professeurs qui recrutent et forment leurs étudiants dans une relation binaire sans interférence avec d'autres acteurs (Baschung, 2016). Désormais, la question de l'organisation des études post-master se pose à la fois en matière de parcours des étudiants, de choix scientifiques et de politiques nationales en matière de recherche (gouvernance de la recherche, rapport entre recherche privée-recherche publique).

Les travaux de recherche pointent les tensions entre recherche de la qualité et nécessité de financement, modalités de recrutement et nécessité de socialisation des doctorants. Ils interrogent surtout sur l'accompagnement des doctorants dans leur insertion professionnelle, d'une part parce que l'enseignement supérieur ne peut absorber le nombre croissant de docteurs et d'autre part parce que les entreprises doivent s'ouvrir à des compétences qui pourraient leur être bénéfiques. L'expérience du doctorat comme professionnalisation aux carrières académiques mais aussi à d'autres emplois semble à cet égard insuffisamment prise en compte et organisée (Gérard, 2014).

Les contenus curriculaires sont également un objet d'étude, soit parce qu'ils sont marqués par une volonté de se caler sur les besoins du marché du travail (part réservée aux compétences non académiques), soit parce qu'ils attestent d'une supervision multiple, autrement dit d'une interdisciplinarité des études doctorales, cette situation étant cependant plus rare.

Les recherches sur le financement des études doctorales soulignent la tension entre des finalités liées à l'acquisition des connaissances et la nécessité de rechercher des financements. Certaines avancent notamment que le financement de la formation et de la recherche doctorale par des industriels auraient un impact négatif sur le processus de socialisation (Nyhagen & Baschung, 2013). En matière de gouvernance des écoles doctorales, les évolutions issues du *New Public Management* faciliteraient les sciences dures, dans de petits établissements, alors qu'une gouvernance en réseau faciliterait les sciences humaines et sociales, dans des établissements plus généralistes (Baschung, 2014).

Les relations entreprises-universités peuvent être envisagées sous deux angles différents : d'une part, du point de vue de la démographie étudiante : les écoles doctorales forment un nombre toujours croissant d'étudiants qui, faute de recrutement académique, devront trouver un emploi hors de l'enseignement supérieur; d'autre part du point de vue économique, celles sont les composantes d'une économie basée sur les

connaissances (*knowledge-based economy*). Baschung a étudié à diverses reprises les incidences de la réforme des écoles doctorales, sur les différents aspects évoqués ci-dessus. En Norvège et en Suède, les doctorants (et les enseignants) semblent s'accommoder d'un curriculum qui n'est pas mono-disciplinaire, d'une recherche mêlant application et recherche « pure », de l'acquisition de compétences moins académiques leur permettant de mieux « se vendre » sur le marché du travail. Baschung (2016) n'en souligne pas moins la nécessité que les établissements d'enseignement supérieur se préoccupent plus du développement de carrière de leurs doctorants (charge de travail, supervision, encouragement à l'innovation...) pour prévenir des risques de fuite des cerveaux dans un contexte compétitif.

En France, au début des années 1990, un ensemble de réformes ont visé à mieux structurer les études doctorales, avec l'ambition de construire un processus de recrutement des jeunes chercheurs plus attractif et plus efficace. L'une des dispositions consistait à introduire une formation des futurs enseignants-chercheurs, via des modules obligatoires pour les doctorants bénéficiaires d'une allocation de recherche et d'un monitorat d'enseignement supérieur. Les 14 CIES (centres d'initiation à l'enseignement supérieur) alors créés ont formé près de 40000 doctorants en 20 ans. Fortement critiquée, notamment par les écoles doctorales, la formation reçue a été globalement appréciée des doctorants pour son caractère intégrateur, sa transversalité et sa neutralité, alors que l'expérience sur le terrain a potentiellement mis au jour des conceptions du métier divergentes (Paivandi, 2010). Avec la suppression en 2009 du statut d'allocataire-moniteur, qui rend de fait caduc le seul dispositif formel destiné à former les enseignants-chercheurs français, c'est à l'échelon régional ou local que cette responsabilité incombe désormais.

Bien que les premières écoles doctorales aient été créées dans les années 1980, c'est un arrêté de juillet 2006 (abrogé au 1er septembre 2016) qui structure la formation doctorale. Cet arrêté stipule qu'outre une formation qui constitue une expérience professionnelle de recherche, « les écoles doctorales organisent la formation des docteurs et les préparent à leur insertion professionnelle. Elles apportent aux doctorants une culture pluridisciplinaire dans le cadre d'un projet scientifique cohérent. Elles concourent à la mise en cohérence et à la visibilité internationale de l'offre de formation doctorale des établissements ainsi qu'à la structuration des sites ». Il faut revenir à la réforme lancée en 1992 et réactivée en 1998 par le ministre Allègre, pour noter deux objectifs majeurs : « concentrer l'attribution des allocations doctorales sur de grands ensembles scientifiques cohérents; [...] professionnaliser à la fois les encadrants et les doctorants » (Dahan, 2015).

Pretceille soulève le paradoxe d'une société française, « dans un contexte d'internationalisation et d'impératif économique, social et culturel » qui admire « les docteurs tout en leur niant un statut social et professionnel valorisé et valorisant » (Pretceille, 2014). Pour éviter cette « extra-territorialité », c'est non seulement les universités, mais aussi les entreprises (et sans doute les doctorants) qui doivent reconsidérer leurs représentations. Les écoles doctorales, si elles structurent l'offre de formation, « fédèrent des forces scientifiques de qualité dans un ensemble

cohérent de thématiques », « doivent développer une ingénierie d'accompagnement » et une « approche par compétences qui conduit les doctorants et les docteurs à se présenter comme offrant des compétences et non comme de simples demandeurs d'emploi ou comme des diplômés ». Parmi ces structures d'appui, Pretceille cite les [conventions industrielles de formation par la recherche](#) (CIFRE), les [instituts Carnot](#), le [crédit impôt recherche](#) (CIR), les [pôles de compétitivité](#), [ABG-Intelli'agence](#) et la [loi de l'enseignement supérieur et de la recherche du 22 juillet 2013](#) qui facilite le recrutement des docteurs dans des emplois de la fonction publique.

Dans un [référé publié le 5 janvier 2016](#), la Cour des Comptes note que « les réformes conduites à partir de la fin des années 1990 permettent de consolider le doctorat en cohérence avec les critères européens, mais que l'information sur les doctorants et les financements doit être améliorée (mesure insuffisante du coût complet du doctorat) et surtout la Cour des Comptes juge que « au regard des moyens investis, les résultats en matière d'insertion professionnelle des jeunes docteurs sont décevants » :

- « le taux de chômage des jeunes docteurs (hors santé) trois ans après le diplôme est proche de 9 % en 2009. C'est quatre à neuf fois plus que dans d'autres pays membres de l'OCDE la même année (2 % au Royaume-Uni, 1 % au Japon) ;
- trois ans après diplomation, la part des contrats à durée déterminée constatée en 2013 chez les docteurs est plus de quatre fois supérieure à celle des diplômés d'écoles de commerce ou d'ingénieurs » ;
- le salaire net médian reste inférieur à celui des jeunes ingénieurs et égal à celui des diplômés d'écoles de commerce.

La Cour des Comptes évoque par ailleurs des « disparités substantielles entre disciplines », les difficultés d'insertion touchant plus les docteurs en chimie, en sciences de la vie et de la terre et lettres et sciences humaines et la nécessité de n'envisager le recrutement dans la fonction publique que comme « une réponse symbolique ». Elle pointe également des facteurs aggravant tels que « les débouchés des docteurs en entreprise [qui] sont limités par une méconnaissance réciproque des compétences disponibles et de l'intérêt de telles carrières » ou l'inefficacité de l'articulation entre ingénierie de formation et insertion professionnelle. Elle préconise donc :

- une normalisation accrue du référentiel d'évaluation des écoles doctorales ;
- une clarification du cadre de collecte statistique sur le doctorat ;
- une amélioration du suivi des doctorants et de leur projet professionnel ;
- une meilleure explicitation et certification des compétences transverses acquises en cours de thèse ;
- un dialogue de gestion avec le réseau des écoles doctorales plus incitatif, intégrant un ou plusieurs objectifs en matière d'insertion professionnelle.

L'AERES a évalué les écoles doctorales de 273 universités ou grandes écoles. La notation de ses évaluations a porté sur la qualité de l'adossement scientifique, le fonctionnement, l'encadrement et le suivi et l'insertion des docteurs. Sur 36 dossiers parcourus (échantillon tiré de la dernière vague de l'évaluation), la majorité affichent des A ou A+ pour la qualité scientifique. Pour les autres points, 39 % des écoles doctorales sont peu efficaces (B ou C) quant au fonctionnement, 50 % quant à l'encadrement et 30 % quant au suivi de l'insertion. Les points faibles annoncés peuvent être, par exemple, « *pour certaines structures, le taux d'encadrement est excessif* », « *le suivi des formations complémentaires, notamment professionnalisantes, est insuffisant* », une durée de thèse trop élevée, des financements ou suivis de financement des doctorants insuffisants, exigence de publication insuffisante, etc. Pour les écoles doctorales les moins bien notées (C), on retient par exemple le « *manque d'adhésion d'une proportion importante des enseignants-chercheurs aux missions dévolues à l'ED* ». Le conseil de l'école doctorale n'apparaît pas légitime aux yeux d'enseignants-chercheurs qui restent souvent dans une logique individuelle de production de thèses organisée principalement selon un schéma restreint aux échanges scientifiques exclusifs entre le doctorant et son directeur de thèse.

Plusieurs éléments ont fait ou font encore obstacle dans la mise en œuvre des écoles doctorales (exploitation d'une enquête qualitative de 2005 par Dahan, 2015), notamment la défense de l'autonomie professionnelle. Par la réticence des « académiques » à évaluer la pertinence du projet pluridisciplinaire de l'ED, par crainte d'être eux-mêmes évalués, les projets sont évalués sur des critères chiffrés, mécaniques, ou selon un principe de « tour de rôle » ou de collégialité de façade. D'autre part, la revendication d'une autonomie pèse également sur les prises de décision en matière de programme ou de politique scientifique de l'ED (autonomie du laboratoire en sciences; autonomie de l'individu-chercheur et/ou doctorant, en SHS). D'autres obstacles évoqués sont du registre des valeurs, là encore variables selon les disciplines et clivées entre Sciences exactes et expérimentales et SHS. La sélection des doctorants repose sur des valeurs que Dahan rapproche de la notion de « cité » (Boltanski & Thévenot, 1991) : cité inspirée (le bon doctorant est un « génie »), cité industrielle (le bon doctorant est un « expert »), cité civique (le bon doctorant est « premier de la classe »).

Une carrière régulée par des processus non exclusivement scientifiques

Malgré la prévalence de « la recherche » sur l'identité de la profession, des travaux sur le recrutement des universitaires montrent que d'autres facettes du métier sont prises en compte par les commissions ad-hoc, telles que la capacité à ne pas être un « mauvais » enseignant ou celle à être un « bon collègue » qui va s'impliquer dans la vie de son établissement. Musselin (2010) a montré dans une étude comparée (France, Allemagne, États-Unis) que trois catégories de critères portant respectivement sur les travaux de recherche, les activités d'enseignement et la personnalité du candidat étaient toujours pris en compte dans le jugement exercé par les pairs pour sélectionner les

candidats.

L'une des particularités de la profession universitaire française est la titularisation précoce des nouveaux enseignants-chercheurs. Dans de nombreux pays, l'entrée dans la carrière universitaire est progressive, avec une titularisation qui n'arrive qu'au terme d'une série d'étapes où le jeune enseignant-chercheur doit en quelque sorte faire ses preuves pendant quelques années, tant en matière de recherche que de formation et d'intégration dans la communauté universitaire (Musselin, 2008). En France, en revanche, si la durée de la thèse peut être plus ou moins longue (les trois ans réglementaires étant rarement respectés dans les SHS) et si le temps entre la soutenance et le recrutement reste variable, l'impétrant devient immédiatement enseignant-chercheur et fonctionnaire de plein droit dès lors qu'il a été accepté sur son premier poste de maître de conférence.

Sur la longue durée, il a été remarqué que la nature des procédures de recrutement des personnels enseignants-chercheurs, a été modifiée : celle-ci relève de moins en moins du concours et correspond de plus en plus à un ajustement entre les besoins spécifiques d'une université et les caractéristiques personnelles d'un candidat (Musselin, 2015). Qu'elles tiennent à certaines traditions ou à des contextes de recrutement, le recrutement des universitaires en France soulève des questions d'équité et d'égalité.

Une première source d'inégalités tient en effet à ce que deux personnes ayant le même dossier mais se présentant à deux moments différents n'ont pas des chances identiques d'obtenir un poste, en raison des « stop and go » dans les vagues de recrutement. Les mouvements de création ou de renouvellement des postes par la puissance publique obéissent à la fois à des facteurs liés à la démographie universitaire (massification étudiante, départs à la retraite...) mais aussi à des variables budgétaires relativement autonomes du renouvellement naturel des viviers d'enseignants-chercheurs.

Par ailleurs, chaque grande famille de discipline a pu développer ses propres modalités de carrières. Au sein d'une même discipline, l'organisation du travail et le suivi des carrières pouvant varier de façon importante, ils entraînent ainsi des écarts significatifs au niveau individuel d'un département à un autre.

Bibliographie

- Adangnikou Noël & Paul Jean-Jacques (2008). La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte. In *25ème Congrès de l'AIPU, Montpellier, mai 2008*. Association internationale de pédagogie universitaire, p. 195–208.
- Agulhon Catherine (2011). Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, p. 183–203.
- Agulhon Catherine *et al.* (2012). *La professionnalisation: pour une université « utile » ?* Paris : L'Harmattan.
- Annot Emmanuelle (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Annot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Aust Jérôme (2014). Financer la recherche sur projet. Figures historiques d'un dispositif de gouvernement. *Genèses*, vol. 94, n° 1, p. 2-6.
- Aust Jérôme (2016). Des appels d'offres pour la recherche : genèse et transformations d'un dispositif de gouvernement In *Faire la concurrence*. Paris: Presses des Mines, p. 79-98.
- Aust Jérôme & Crespy Cécile (2009). Napoléon renversé ? : Institutionnalisation des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur et réforme du système académique français. *Revue française de science politique*, vol. 59, n° 5, p. 915-938.
- Aust Jérôme & Crespy Cécile (2014). Les PRES, de la mutualisation au portage de projets. Histoire d'une transformation institutionnelle. In Thierry Chevaillier & Christine Musselin (dir.). *Réformes d'hier, réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 159-174.
- Barats Christine & Leblanc Jean-Marc (2013). Généalogie de la co-construction médiatique du « classement de Shanghai » en France. Corpus de presse et usages sociodiscursifs. *Mots. Les langages du politique*, n° 102.
- Barr Robert B. & Tagg John (1995). From teaching to learning-A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, vol. 27, n° 6, p. 12-26.
- Barrier Julien (2011). La science en projets : financements sur projet, autonomie professionnelle et transformations du travail des chercheurs académiques. *Sociologie du Travail*, vol. 53, n° 4, p. 515-536.
- Barrier Julien & Musselin Christine (2015). La réforme comme opportunité professionnelle ? *Gouvernement et action publique*, n° 4, p. 127-151.
- Baschung Lukas (2014). Patterns of University Governance: Insights Based on an Analysis of Doctoral Education's Management Reform In Christine Musselin & Pedro N. Teixeira (dir.). *Reforming Higher Education*. Dordrecht : Springer Netherlands, p. 125-141.
- Baschung Lukas (2016). Identifying, Characterising and Assessing New Practices in Doctoral Education. *European Journal of Education*, vol. 51, n° 4, p. 522–534.
- Berman Elizabeth Popp (2011). *Creating the market university: How academic science became an economic engine*. Princeton :

- Princeton University Press.
- Bertrand Claude (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 - Bétant Bernard *et al.* (2010). *Note relative à la mise en œuvre du PRL* (IGAEN No. 2010-040). Paris: IGAEN.
 - Bezes Philippe (2014). Les Rationalisations des bureaucraties. *Perspectives weberiennes sur la nouvelle gestion publique, Habilitation à diriger des recherches en science politique, IEP de Paris.*
 - Bezes Philippe & Musselin Christine (2015). Le New Public Management: Entre rationalisation et marchandisation? In Laurie Bousquet, Sophie Jacquot & Pauline Ravinet (dir.). *Une « French Touch » dans l'analyse des politiques publiques?* Paris : Presses de Sciences Po, p. 128-151.
 - Blaschke Steffen, Frost Jetta & Hattke Fabian (2014). Towards a micro foundation of leadership, governance, and management in universities. *Higher Education*, vol. 68, n° 5, p. 711-732.
 - Bleiklie Ivan *et al.* (2011). New public management, network governance and the university as a changing professional organization. In Tom Christensen, Per Laegreid, *The Ashgate research companion to new public management*. Farnham : Ashgate, p. 161–176.
 - Bleiklie Ivar & Henkel Mary (dir.) (2005). *Governing knowledge: a study of continuity and change in higher education: a festschrift in honour of Maurice Kogan*. Dordrecht ; New York : Springer.
 - Bodin Romuald & Orange Sophie (2013). *L'Université n'est pas en crise : Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges: Éditions du Croquant.
 - Boitier Marie & Rivière Anne (2016). Changing Professions? The Professionalization of Management in Universities In Jetta Frost *et al.* (dir.), *Multi-Level Governance in Universities : Strategy, Structure, Control*. Bale : Springer International Publishing, p. 95-113.
 - Boltanski Luc & Thévenot Laurent (1991). De la justification les économies de la grandeur. Paris : Gallimard.
 - Bouchard Julie (2013). Les classements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche : des miroirs déformants aux instruments de régulation . *Questions de communication*, n° 23, p. 175-196.
 - Bousquet Laurie *et al.* (2015). *Une « French touch » dans l'analyse des politiques publiques?* Paris, France: Presses de Sciences Po.
 - Charle Nicolas (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale: sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation Française.
 - Charle Christophe & Charles Soulié (dir.) (2015). *La dérégulation universitaire: la construction étatisée des marchés des études supérieures dans le monde*. Paris ; Saint-Joseph-Du-Lac (Québec) : Éd. Syllepse ; M Éditeur.
 - Charle Christophe & Verger Jacques (2012). La deuxième massification : vers la société et l'économie du savoir ? (Depuis les années 1980). In Christophe Charle & Jacques Verger. *Histoire des universités. XII^e-XXI^e siècle*. Paris : Presses Universitaires de France.
 - Chatelain-Ponroy Stéphanie *et al.* (2012). *La gouvernance des universités françaises Pouvoir, évaluation et identité*. Rapport de recherche.

- Chatelain-Ponroy Stéphanie *et al.* (2014). La prise de décision stratégique dans les organisations publiques collégiales. In Bachir Mazouz (dir.). *La stratégie des organisations de l'État. Contexte d'analyse, paramètres de décision et gestion du changement*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 137-158.
- Chênerie Isabelle (2005). Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités. In *Actes du colloque « De Berlin à Bergen, nouveau enjeux de l'évaluation, Dijon, juin 2004*. Toulouse : université Paul Sabatier.
- Corbett Anne (2011). Ping Pong: competing leadership for reform in EU higher education 1998–2006. *European Journal of education*, vol. 46, n° 1, p. 36–53.
- Cour des comptes (2012). La réussite en licence : le plan du ministère et l'action des universités In. Cour des comptes, *Rapport annuel de la Cour des comptes-2012*. Paris: Cour des comptes, p. 657-704.
- Croché Sarah (2009). Évolution d'un projet d'Europe sans Bruxelles Le cas du processus de Bologne. *Education et sociétés*, n°24, n° 2, p. 11-27.
- Dahan Aubépine (2015). Valeurs professionnelles et dynamique de changement organisationnel: Le cas de la réforme de la formation doctorale en France. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, vol. 81, n° 2, p. 261–278.
- Dearing Sir Ron (1997). *Higher Education in the Learning Society: Reports of the National Committee*. Leeds : NCIHE.
- Dobbins Michael (2015). Convergent or divergent Europeanization? An analysis of higher education governance reforms in France and Italy. *International Review of Administrative Sciences*, Vol 83, n°1.
- Donnay Jean & Romainville Marc (1996). *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Draelants Hugues, Xavier Dumay & Aubépine Dahan (2016). Les universités en quête d'identité ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 47, n° 1, p. 1-15.
- Dubois Pierre (1998). EVALUE, Évaluation et auto-évaluation des universités en Europe. *Rapport final. Projet financé par la communauté européenne*.
- Dumont Ariane *et al.* (2012). Les effets de l'EEE sur le développement professionnel des enseignants et l'expérience d'apprentissage des étudiants: Comparaison de deux cas suisses. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 35, n° 3, p. 85-115.
- Duval Julien (2014). Retour sur l'évolution universitaire en France. *Questions de communication*, n° 23, p. 211-230.
- Endrizzi Laure (2011). Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique. *Dossier d'actualité*, n° 64, p. 1-24.
- Endrizzi Laure (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 93, p. 1-44.
- Endrizzi Laure (2017). Métiers et pédagogie dans l'enseignement supérieur. *Dossier de veille de l'IFÉ* (à paraître).
- Endrizzi Laure & Rey Olivier (2012). Penser l'entrée dans la carrière universitaire. Communication au 27^e Congrès international de pédagogie universitaire AIPU 2012, Université de Trois-Rivières, 14-18 mai 2012 .
- Endrizzi Laure & Sibut Florence (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 106, p. 1-40. Lyon : ENS De Lyon.

- Fortier Charles (2010). *Université*. Paris: Dalloz
- Frost Jetta *et al.* (2016). Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control. In Jetta Frost *et al.* (dir.). *Multi-Level Governance in Universities*. Bale : Springer International Publishing, p. 1-15.
- Gary-Bobo Robert & Trannoy Alain (2005). Faut-il augmenter les droits d'inscription à l'université ?. *Revue française d'économie*, vol. 19, n° 3, p. 189-237.
- Gayraud Laure, Simon-Zarca Georgie & Soldano Catherine (2011). Université: les défis de la professionnalisation. *NEF*, n° 46. Marseille : Céreq.
- Gerard Laetitia (2014). *Le doctorat: un rite de passage : analyse du parcours doctoral et post-doctoral*. Paris: Téraèdre.
- Gibbs Graham (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, vol. 1, n° 2, p. 147-157.
- Gibbs Graham & Coffey Martin (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, n° 1, p. 87-100.
- Gingras Yves (2014). *Les dérives de l'évaluation de la recherche: du bon usage de la bibliométrie*. Paris : Raisons d'agir.
- Goastellec Gaële (2007). Towards an economy of access: Changes in funding quality of opportunities In *Les universités et leurs marchés*, Conférence internationale du RESUP, IEP Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Goastellec Gaële (2012). L'eupéanisation de la mesure de la diversité en éducation: un instrument mou de politique publique. *Education et sociétés*, n° 29, p. 71-85.
- Gorga Adriana & Leresche Jean-Philippe (dir.) (2015). *Disciplines académiques en transformation: entre innovation et résistances*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Grocia James (2010). Why Faculty Development? Why Now? In Alenoush Saroyan, Mariane Frenay *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Sterling (VA) : Stylus publishing, p. 1-20.
- Gruel Louis, Galland Olivier & Houzel Guillaume (2009). *Les étudiants en France: Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hoareau Cécile (2009). *Does deliberation matter?: the impact of the Bologna process on attitudes and policies in European higher education*. Thèse en philosophie. The London School of Economics and Political Science (LSE).
- Hubert Matthieu & Louvel Séverine (2012). Le financement sur projet: quelles conséquences sur le travail des chercheurs? *Mouvements*, n° 3, p. 13-24.
- Hutchings Pat *et al.* (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered: institutional integration and impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jamet Michel (2014). Le gouvernement des universités au Québec et en France : conceptions de l'autonomie et mouvements vers un pilotage stratégique. In Christine Musselin & Thierry Chevaillier (dir.), *Réformes d'hier et d'aujourd'hui*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 21-59.

- Kalpazidou-Schmidt Evanthia (2009). Les systèmes nordiques d'enseignement supérieur dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Education et sociétés*, n° 24, p. 45-62.
- Kanuka Heather (2010). Characteristics of effective and sustainable teaching development programmes for quality teaching in higher education. *Higher Education Management & Policy*, vol. 22, n° 2, p. 69-81.
- Knight Peter et al. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in higher education*, vol. 31, n° 03, p. 319-339.
- Kwiek Marek (2016). Academic Entrepreneurialism and Changing Governance in Universities. Evidence from Empirical Studies. In Jetta Frost et al. (dir.), *Multi-Level Governance in Universities : Strategy, Structure, Control*. Bale : Springer International Publishing, p. 49-74.
- Langevin Louise et al. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, p. 643-664.
- Lebaron Frédéric (2000). *La croyance économique: les économistes entre science et politique*. Paris : Seuil.
- Lison Christelle & Jutras France (2014). Innover à l'université: penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 30, n° 30-1, p. 1-7.
- Louvel Séverine & Lange Stefan (2010). L'évaluation de la recherche : l'exemple de trois pays européens. *Sciences de la Société*, n° 79, p. 11-26.
- Mangset Marte (2015). Logique institutionnelle et logique disciplinaire : force opposées face au processus de Bologne ? In Adriana Gorga & Jean-Philippe Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation: Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, p. 55-70.
- Marginson Simon & van der Wende Marijk (2007). *Globalisation and Higher Education*. Working Papers No. 8. Paris : OCDE.
- Mercier Arnaud (2012). Dérives des universités, périls des universitaires. *Questions de communication*, n° 22, p. 197-234.
- Mignot-Gérard Stéphanie & Musselin Christine (1999). Comparaison des modes de fonctionnement et de gouvernement de quatre universités. Rapport d'enquête CAFI-AMUE.
- Mignot-Gérard Stéphanie & Musselin Christine (2000). Les modes de gouvernement de 37 universités françaises. Rapport d'enquête CAFI-AMUE.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2012). *Rapport 2011 du comité de suivi de la loi LRU - Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*. Paris: La Documentation française.
- Monte Michèle & Rémi-Giraud Sylvianne (2013). Les réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations. *Mots. Les langages du politique*, n° 102, p. 7-19.
- Morlaix Sophie & Le Mener Marielle (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université: quels effets directs ou indirects sur la réussite? *Recherches en éducation*, vol. 22, p. 152-167.
- Morlaix Sophie & Suchaut Bruno (2012). Analyse de la réussite en première année universitaire: effets des facteurs sociaux, scolaires

- et cognitifs. Documents de travail de l'IREDU, n°2012-2.
- Moulin Léonard (2014). *Frais d'inscription dans l'enseignement supérieur : enjeux, limites et perspectives*. Thèse en sciences économiques, Université Paris 13. Paris : Observatoire de la vie étudiante.
 - Münch Richard (2014). *Academic capitalism: universities in the global struggle for excellence*. New York : Routledge.
 - Musselin Christine (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? *Critique internationale*, vol. 39, n° 2, p. 13-24.
 - Musselin Christine (2009). Les réformes des universités en Europe: des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, n° 1, p. 69-91.
 - Musselin Christine (2010). *Les universitaires*. Paris : la Découverte.
 - Musselin Christine et al. (2012). *Liberté, responsabilité... et centralisation des universités* (report).
 - Musselin Christine (2015). Peut-on parler d'égalité des chances dans les carrières universitaires en France ? *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 203-217.
 - Musselin Christine & Becquet Valérie (2008). Academic Work and Academic Identities: A Comparison between Four Disciplines. In Jussi Välimaa & Oili-Helena Ylijoki (dir.). *Cultural Perspectives on Higher Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 91-107.
 - Musselin Christine et al. (2012). *Liberté, responsabilité ... et centralisation des universités*. Rapport de recherche. Centre de sociologie des organisations. Paris : SciencesPo.
 - Musselin Christine & Chevaillier Thierry (dir.) (2014). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui : l'enseignement supérieur recomposé*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
 - Musselin Christine & Dif-Pradalier Maël (2014). Quand la fusion s'impose : la (re) naissance de l'université de Strasbourg. *Revue française de sociologie*, vol. 55, n° 2, p. 285-318.
 - Nyhagen Gigliola Mathisen & Baschung Lukas (2013). New organisational structures and the transformation of academic work. *Higher Education*, vol. 66, n° 4, p. 409-423.
 - Paivandi Saeed (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 29-42.
 - Paivandi Saeed (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur.
 - Paradeise Catherine, Noel Marianne & Goastellec Gaële (2015). Pressions du marché, recomposition des alliances disciplinaires et épistémologies In Adriana Gorga et Jean-Philippe Leresche, *Disciplines académiques en transformation: Entre innovation et résistance*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines , p. 19-37.
 - Paradeise Catherine & Thoenig Jean-Claude (2011). Réformes et ordres universitaires locaux. In Georges Felouzis & Siegfried Hanhart (dir.). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck, p. 33-52.
 - Pavel Adina-Petruta (2015). Global University Rankings - A Comparative Analysis. *Procedia Economics and Finance*, vol. 26, p. 54-63.
 - Paye Simon (2015). L'université, un employeur comme les autres ? L'essor de la « Gestion des Ressources Humaines » au Royaume-Uni. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 132, p. 51-69.

- Perret Cathy & Morlaix Sophie (2013). L'évaluation du Plan Réussite en Licence: quelles actions pour quels effets? *Recherches en éducation*, n° 15, p. 137–150.
- Perret Cathy & Morlaix Sophie (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, n° 2, p. 175–191.
- Pontille David & Torny Didier (2010). Revues qui comptent, revues qu'on compte: produire des classements en économie et gestion. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, n° 8, p. 1-35.
- Pontille David & Torny Didier (2012). Rendre publique l'évaluation des SHS : les controverses sur les listes de revues de l'AERES. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, n° 77, p. 11-24.
- Postareff Liisa *et al.* (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 5, p. 557-571.
- Postareff Liisa, Lindblom-Ylänne Sari & Anne Nevgi (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, vol. 56, n° 1, p. 29-43.
- Pretceille Martine (2014). Les docteurs de l'Université en France du savoir-faire au faire-savoir. *Pedagogia Oggi*, n°1, p. 63-78.
- Prosser Mike *et al.* (2006). *Formative evaluation of accredited programmes*. Rapport publié par The Higher Education Academy. Gloucester : Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Provini Olivier (2015). *La circulation des réformes universitaires en Afrique de l'est, les politiques de l'enseignement supérieur au regard de la sociologie de l'action publique et de l'État*. Thèse en science politique, université de Pau.
- Rauhvargers Andrejs (2011). Global university rankings and their impact. Bruxelles : European University Association.
- Rauhvargers Andrejs (2013). Global university rankings and their impact - Report II. Bruxelles : European University Association.
- Ravinet Pauline (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998. *Education et sociétés*, n°24, p. 29-44.
- Ravinet Pauline (2011). La coordination européenne «à la bolognaise». *Revue française de science politique*, vol. 61, n° 1, p. 23–49.
- Ravinet Pauline (2016). « Paris-Bologne » : comment s'élabore la position française dans l'espace européen d'enseignement supérieur ? *Revue française d'administration publique*, n° 158, p. 389-403.
- Rege Colet Nicole & Romainville Marc (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rege Colet Nicole & Berthiaume Denis (2009). Savoir ou être? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires In Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (dir.). *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles :De Boeck Supérieur, p. 137–162.
- Reverdy Catherine (2014). De l'université à la vie active. *Edupass*. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon
- Romainville Marc *et al.* (2012). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Sabbagh Daniel (2016). Paris/Texas: Les voies détournées de la «diversité» dans les filières d'élite de l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France. *Revue internationale de politique comparée*, vol. 23, n° 1, p. 85–112.
- Sadler Ian (2009). *Development of new teachers in higher education: Interactions with students and other influences upon approach to*



- teaching*. Thèse en philosophie. University of Edinburgh.
- Saroyan Alenoush & Frenay Mariane (2010). *Building teaching capacities in higher education: a comprehensive international model*. Sterling (VA): Stylus publishing.
 - Slaughter Sheila & Leslie Larry L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
 - Stavrou Sophia (2011). La «professionnalisation» comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, p. 93–109.
 - Trowler Paul & Bamber Roni (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, vol. 10, n° 2, p. 79-93.
 - Trowler Paul & Knight Peter (2000). Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research & Development*, vol. 19, n° 1, p. 27-42.

