



Dossier d'actualité
(ancien titre : Lettre d'information)
n° 29 – septembre 2007

[vous abonner](#)
[consulter le dossier en ligne](#)

Depuis sa création en mars 2004, la Lettre d'information mensuelle de la VST-INRP a progressivement évolué. D'un simple signalement de ressources, elle est devenue une publication se situant entre la revue de littérature de recherche et la note de synthèse documentaire.

Il apparaît, aujourd'hui, que le titre Lettre d'information n'est plus adapté au format et au contenu réels de cette publication, ainsi que nous l'ont fait remarquer certains lecteurs.

*C'est pourquoi, avec le numéro 29 qui débute la saison 2007-2008, le titre Lettre d'information cède place à celui de **Dossier d'actualité**, qui nous semble plus pertinent.*

Au-delà de ce changement d'appellation, les principes éditoriaux de ce mensuel sont préservés, qui visent à proposer une synthèse problématisée sur un sujet relatif à l'éducation :

- *nourrie par un choix de travaux et de références récents ;*
- *publiée intégralement en ligne ;*
- *qui offre de nombreux liens vers des documents et/ou des ressources scientifiques.*

Toute l'équipe de rédacteurs du Service de la veille scientifique et technologique vous souhaite une excellente poursuite de la lecture de ses nouveaux Dossiers d'actualité !

Les « petits mondes » universitaires dans la globalisation

Par Olivier Rey

En publiant en 1984 son fameux roman caustique *Un tout petit monde*, sous-titré en anglais « *An Academic Romance* », David Lodge mettait en lumière le campus global que formaient les réseaux de chercheurs à travers la planète, tout au moins dans ses parties les plus riches. Le quotidien de la grande majorité des universitaires restait pourtant alors marqué par les réalités nationales, sauf pour quelques brillants scientifiques rompus aux colloques internationaux et pour quelques autres suspects d'user et abuser des charmes du « tourisme universitaire ».

Vingt ans après, à l'heure de la banalisation d'Internet et de la société de la connaissance, la globalisation semble devenue l'horizon incontournable de l'enseignement supérieur. Qu'il s'agisse de restructurer les cursus via le LMD, de créer des pôles régionaux d'enseignement supérieur ou de réorienter la gouvernance des universités vers plus d'autonomie, la plupart des réformes apparaissent guidées par le souci de répondre aux défis de l'internationalisation. Après « Erasmus », le « Processus de Bologne » ou le « classement de Shanghai » sont devenus des concepts familiers pour l'ensemble des acteurs universitaires.

Comment les recherches se positionnent-elles face à ces processus et quel éclairage peuvent-elles nous apporter sur cette globalisation de l'enseignement supérieur ? Quelles sont les parts réelles du « national » et de « l'international » dans les évolutions du pilotage des universités, de la profession universitaire ou encore dans le développement des droits de scolarité ? À travers une sélection d'articles, d'ouvrages et de rapports récents, ce dossier vous propose de faire le point sur ces questions au niveau français et international.

[Le contexte de la recherche](#) | [Le pilotage des universités](#) | [Être universitaire à l'heure de l'internationalisation](#) | [Droits de scolarité et nouvelle répartition des coûts](#) | [Ressources](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- *la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;*
- *sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par le rédacteur/la rédactrice ;*
- *vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Ecrans de veille en éducation ».*

Le contexte de la recherche sur l'enseignement supérieur

La recherche en éducation a longtemps ignoré la question de l'enseignement supérieur, particulièrement en France (Rey, 2005). Cette situation a évolué sous l'effet de la massification universitaire et d'une prise en compte des processus d'éducation et de formation bien au-delà du seul périmètre des enseignements scolaires. On constate d'ailleurs aujourd'hui que de nombreuses questions soulevées sur les « nouveaux publics » étudiants, sur la professionnalité des enseignants du supérieur ou encore sur l'articulation entre le niveau des disciplines et celui de l'établissement, ne sont pas toujours posées de façon radicalement différente dans les contextes de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire. Même le thème des pratiques pédagogiques des universitaires (Romainville & Rege Collet, 2006) est de plus en plus souvent traité dans le monde francophone, ce qui apparaissait encore comme une hérésie il n'y a pas si longtemps !

Pour l'Europe, la recherche en enseignement supérieur est un secteur encore largement plus développé en Angleterre, aux Pays-Bas ou dans les pays nordiques que dans les pays dits « latins », bien que l'on note une floraison d'études récentes au Portugal ou dans certains pays de l'Europe centrale. En dressant un panorama de ce domaine de recherche en Europe, Ulrich Teichler (2005) diagnostiquait un renouveau d'intérêt depuis le début des années 2000, dans le sillage des débats sur la société du savoir, sur les nouveaux modes de pilotage et de management ou encore sur l'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur. Il constatait néanmoins que la recherche dans ce domaine souffre souvent d'un manque de base institutionnelle solide, son caractère avant tout thématique et pluridisciplinaire l'empêchant de « bénéficier » du cadre d'une discipline ou d'un sous-champ disciplinaire. De fait, les auteurs que nous avons lus à l'occasion de ce travail sont d'origines variées, au croisement des sciences politiques, de la sociologie, de l'économie ou encore des sciences de l'éducation. En outre, Teichler remarque que de nombreux responsables universitaires et consultants institutionnels interviennent dans le champ, brouillant parfois la frontière entre chercheurs et experts.

Le dynamisme de la recherche sur l'enseignement supérieur se nourrit surtout de l'augmentation notable des études comparatives, ainsi que des travaux s'intéressant aux questions universitaires à un niveau global, européen ou international, travaux dont nous verrons dans ce dossier un certain nombre d'exemples significatifs. La coopération entre jeunes chercheurs de divers pays constitue ici certainement l'un des facteurs majeurs de développement et d'amélioration de la qualité des recherches, par la confrontation des cultures nationales et disciplinaires.

Le pilotage des universités dans la globalisation

Après avoir identifié quelques traits saillants de ce que l'on appelle désormais la « globalisation » dans l'enseignement supérieur, nous nous intéresserons au « Processus de Bologne » qui a suscité de nombreuses études, tant pour ce qu'il signifiait comme construction européenne originale que comme élément catalyseur de réformes nationales. Enfin nous examinerons la façon dont les tendances internationales en matière de « management » ou de « gouvernance » se traduisent au niveau national dans certains pays, dont la France.

Globalisation et enseignement supérieur

On peut s'en réjouir ou le déplorer, la globalisation de l'enseignement supérieur semble une tendance lourde qui s'affirme depuis les années 90. 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, et l'OCDE vient de publier un document de travail de deux chercheurs qui ont réalisé une synthèse sur le sujet. Les deux auteurs considèrent 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 observent 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 trans-frontalières et des activités dans lesquelles les établissements traitent directement avec des partenaires extérieurs à leur cadre national.

C'est dans ce cadre que sont analysés les efforts de nombreux gouvernements, notamment en Asie et en Europe, pour renforcer et concentrer les moyens de recherche afin d'atteindre une « puissance de feu » internationale, politiques publiques qui contribuent en retour à un processus d'investissement croissant au niveau mondial dans les universités jugées d'excellence. À l'aune de ces critères, les universités « de recherche » américaines apparaissent évidemment comme des modèles de référence, leur succès étant attribué à leur autonomie qui permet de multiplier les relations multilatérales avec l'environnement proche et lointain sans obstacle d'ordre national et étatique. Pour autant, Marginson et van der Wende soulignent que les universités américaines sont plus coordonnées qu'il n'apparaît de prime abord : elles partagent une solide culture commune, un sens du projet national et une « façon de faire » américaine qui les relie de façon tout aussi efficace qu'un pilotage institutionnel formel. Dès lors, avancent les auteurs, l'une des questions cruciales pour les politiques publiques est de trouver les moyens d'une coordination suffisamment souple et légère pour faire progresser l'autonomie des universités tout en les amenant à poursuivre des objectifs stratégiques communs.

Deux conceptions du développement de l'enseignement supérieur traversent le champ de la recherche concernant ces phénomènes (Bleikie, 2005). La première souligne les tendances internationales convergentes, pour présumer que cette convergence constitue le principal facteur d'évolution des années à venir. **La deuxième conception insiste plutôt sur l'encadrement des évolutions par les logiques et configurations nationales en place, qui rendent les changements dépendants des sentiers institutionnels (« path dependency »).** Ceci explique les variations entre pays et les réponses diverses malgré les discours et idéologies communs au niveau supra-national en matière de globalisation, de massification ou de « managérialisme ».

De plus, le changement doit être étudié dans sa réalisation concrète aux différents niveaux : systèmes, institutions ou individus (Musselin, in Bleikie & Henkel, 2005). De ce point de vue, de solides convergences entre politiques publiques peuvent coexister avec des évolutions moins radicales au niveau des établissements universitaires ou des enseignants-chercheurs, chaque entité pouvant agir de façon semi-indépendante, bien que la profession, par exemple, doive désormais s'ajuster à des établissements universitaires de plus en plus puissants.

Le [rapport préparatoire de Peter Maasen](#), rédigé pour une rencontre des directeurs généraux de l'enseignement supérieur de l'Union Européenne en octobre 2006, se préoccupe plus particulièrement des effets de cette globalisation sur les universités européennes, en tirant un bilan de la « modernisation » des 20 dernières années.

Dans la plupart des pays européens, en effet, 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.

L'auteur affirme que les établissements sont plus productifs (diplômes, résultats de recherche...) qu'ils ne l'ont jamais été et que la plupart des ministères dirigent désormais leur enseignement supérieur à travers des indicateurs stratégiques et des négociations contractuelles plutôt qu'à travers la loi et le règlement. **En revanche, ce mouvement vers l'autonomie des établissements ne signifie pas que les gouvernements ont renoncé à déterminer les objectifs attendus des universités.** Parfois, une autonomie plus grande sur le plan de la gestion a pu aller de pair avec un resserrement du pilotage pédagogique national, comme au Portugal, ou avec un pilotage plus sévère par les indicateurs, comme en Grande-Bretagne. Un processus que P. Maasen ne juge pas exempt de contradictions. Ainsi, alors que le développement des relations des universités avec leur environnement justifiait nombre de réformes, celles-ci ont pu générer des tensions internes aux universités, notamment entre les « managers » et le reste de la profession universitaire, au point que ces troubles ont monopolisé l'agenda institutionnel et amené les établissements à se centrer sur des enjeux internes pendant de longues périodes...

Là encore, on retrouve souvent dans les changements des mesures inspirées du secteur privé ou du paradigme du « **New Public Management** », 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. D'ailleurs, un examen attentif des réformes menées laisse à penser que les politiques restent dans le cadre de certaines règles publiques qui tracent un modèle de style « entrepreneurial européen » particulier.

Aujourd'hui, pourtant, les discours de la commission européenne suggèrent que les réformes de modernisation n'ont pas encore été assez rapides, ni assez radicales ! Maasen pose alors clairement la question de savoir si la « modernisation » invoquée s'appuie réellement sur des données probantes ou ne repose pas plutôt sur une idéologie attribuant toutes les vertus à la logique du marché. Il reprend en l'occurrence de nombreuses analyses critiques d'une vision instrumentale d'un enseignement supérieur européen, opérant sur divers marchés comme une industrie de service, dont l'objectif ultime serait de concurrencer les universités américaines. Cette vision de la Commission Européenne, centrée sur la contribution à la compétitivité dans le cadre de l'agenda « Lisbonne 2010 », ne prendrait en effet en compte que des indicateurs purement économiques en négligeant aussi bien l'apport culturel et social que la potentielle contribution des universités à la construction d'une citoyenneté européenne. Une démarche considérée à rebours de la [tradition « Humboldtienne » des universités](#) : union étroite entre recherche et enseignement, liberté d'études et de recherche...

Dès lors, P. Maasen doute de la pertinence du choix présenté comme celui de la marchandisation ou de la marginalisation, et incite plutôt les Européens à regarder du côté des petits pays nordiques de l'Europe, qui ont réussi à concilier compétitivité et cohésion sociale dans leurs systèmes d'enseignement supérieur, plutôt que d'essayer d'imiter le modèle dominant américain.

S. Robertson et R. Keeling (2007) estiment aussi que la stratégie de Lisbonne a confirmé une approche néolibérale de la contribution de l'enseignement supérieur au bien-être économique de la région Europe et l'a située dans le contexte de compétition globale et croissante pour les esprits et les marchés. Elles pointent un autre effet de cette globalisation : la mise en concurrence des systèmes régionaux et la remise en cause de certaines situations acquises. À partir d'un examen de la situation en Europe, en Australie et aux États-Unis, les auteurs constatent les différents indices d'inquiétude que le processus de convergence européenne (en particulier le Processus de Bologne) suscite dans les deux derniers pays, habitués à se tailler la « part du lion » sur le marché de l'enseignement supérieur, en attirant massivement étudiants et chercheurs du reste du monde. Si, pour l'instant, les responsables politiques sont plus interpellés que les responsables universitaires par le risque d'émergence de nouveaux standards d'enseignement supérieur à base européenne, les deux chercheuses anglaises soulignent l'interconnexion croissante suscitée par la globalisation, qui fait que toute politique d'envergure dans un système d'enseignement supérieur appelle des réactions stratégiques et tactiques dans les autres.

L'internationalisation à la mode européenne : le Processus de Bologne

Dans ce contexte où l'on scrute comment chaque système d'enseignement supérieur se positionne sur l'échiquier mondial, le processus de Bologne lancé à la fin des années 90 en Europe est un objet d'étude privilégié, aussi bien comme politique supra-nationale d'envergure qui s'est mise en place en un temps record que comme puissant facteur de changement dans les politiques universitaires de chaque pays européen.

Parmi les nombreux travaux consacrés au sujet, ceux de Pauline Ravinet abordent de façon originale et passionnante la généalogie du processus, afin de comprendre comment est née cette stratégie européenne largement inattendue, et dans quelle mesure le succès qu'elle a rencontré tient aux conditions qui l'ont vu naître.

Pour ce faire, la doctorante a été amenée à reconstituer les raisons et les modalités qui ont conduit à l'adoption de la déclaration de la Sorbonne en mai 1998, par les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur allemand, français, italien et britannique (Ravinet, 2005). Ce colloque fondateur a d'abord été préparé dans l'urgence et parfois de « bric et de broc », essentiellement par le ministre français Claude Allègre et quelques conseillers de son cabinet, loin des procédures de préparation intergouvernementales en vigueur dans l'Union européenne. Les quatre parties prenantes initiales n'avaient de vision nette ni de ce qu'elles souhaitaient ni des étapes à franchir, affirme-t-elle : chaque signataire s'est engagé avec ses motivations propres et parfois largement différentes. Les ministres allemands et italiens y ont vu le moyen d'approfondir et d'accélérer les profondes réformes internes en cours, le ministre français en escomptait un levier pour faciliter des changements potentiels et la ministre anglaise a surtout signé pour faire preuve de bonne volonté européenne à moindre prix dans la mesure où aucun changement du système britannique n'était exigé. En fait, **alors qu'il n'existait pas de vision partagée de l'Europe de l'enseignement supérieur préexistante, la Sorbonne a en revanche constitué le point de dé-**

marrage de la construction de cette vision commune qui a engendré le processus de Bologne. La conjonction d'un vague projet européen et de l'adoption d'un instrument de politique publique – l'objectif d'organisation des cursus des diplômes en une structure commune de deux cycles (3+2) – a constitué le point crucial et le début de coagulation d'une vision.

Dans un premier temps, la réaction du reste de l'Europe à la déclaration de la Sorbonne est dominée par l'indifférence ou l'agacement contre une méthode jugée désinvolte et peu respectueuse des pays non-participants : rien n'indique, à la fin de l'été 1998, que l'initiative de la Sorbonne est promise au succès, bien au contraire. Qu'est-ce qui explique que quelques mois après, en juin 1999, 25 nouveaux signataires s'impliquent dans la conférence de Bologne ? Cela tient à un mécanisme double, qui combine l'anticipation des effets possibles et la conviction que l'engagement est sans risque car non contraignant ([Ravinet, 2006](#)). Les nouveaux signataires ne sont pas certains de la réussite finale de la généralisation de la structure des degrés en deux cycles, mais ils veulent en être au cas où cela marche, pour ne pas être marginalisés ensuite.

Une deuxième phase se met pourtant en place dès le second semestre 1998, dans laquelle le processus de Bologne devient un cadre plus permanent et investi par d'autres acteurs que les initiateurs de la Sorbonne. La présidence autrichienne de l'Union européenne (second semestre 1998), en particulier, s'empare des objectifs de la Sorbonne et met en place un groupe de préparation de la conférence de Bologne, qui reprend les méthodes de fonctionnement en vigueur dans l'union européenne, comme méthode la plus immédiatement « à portée de main ». **De fait, les arrangements et modes de fonctionnement adoptés pour préparer Bologne vont ensuite perdurer et se solidifier dans la suite du processus, créant, par sédimentation, un cadre contraignant pour les acteurs.**

L'implication des signataires dans les activités de l'organisation « bolognaise » (groupes, séminaires, rapports annuels..) entre 1999 et 2001 génère toute une série de conséquences qui sont loin d'être neutres. Cette logique permet d'expliquer la force prise par le processus de façon beaucoup plus intéressante que l'idée d'acteurs de la commission européenne qui tiraient les ficelles, tels de grands ordonnateurs de l'ombre, estime ainsi P. Ravinet.

Etudiant également la mise en place du processus de Bologne, une autre jeune chercheuse insiste pour sa part sur la façon dont la Commission européenne s'est saisie du mouvement, initialement né en dehors de son cadre, pour y jouer un rôle majeur afin d'y faire progresser ses propres objectifs dans le cadre de la stratégie de Lisbonne ([Croché, 2007](#)). Elle souligne en outre le fait que le processus a créé un nouvel espace de confrontation/coopération pour les acteurs nationaux, notamment non-gouvernementaux, qui y trouvent des occasions de développer des stratégies non envisageables dans leur cadre national.

Par ailleurs, certains chercheurs s'interrogent sur le fait de savoir si les objectifs initiaux de Bologne, marqués par la volonté de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, d'améliorer la cohérence et l'harmonisation globale par la convergence des systèmes existants, sont réellement les mêmes que les nouveaux objectifs de compétitivité internationale prêtés à la commission européenne.

W. Weymans juge ainsi qu'**un tournant est clairement perceptible depuis 2002-2003 dans les documents de la commission européenne, qui privilégie le développement d'une différenciation interne à l'Europe**, visant à susciter le développement d'une élite de la recherche et de l'enseignement supérieur, détachée du reste des universités et largement indépendante des cultures des États membres, élite focalisée sur la compétition avec les États-Unis ou l'Asie ([Weymans, 2007](#)). La commission légitime ce passage de la logique de convergence à celle de la différenciation par la propagation de diagnostics catastrophistes sur l'état des universités européennes, amenant la description d'un perpétuel état d'urgence dans lequel se trouverait l'Europe universitaire, au bord d'être irrémédiablement marginalisée par la suprématie américaine ou japonaise (analyse qui rejoint celle de P. Maasen, cf. supra).

On peut trouver de nombreuses publications qui estiment que le modèle hiérarchique de compétitivité économique internationale est peu conciliable avec une mise en cohérence « à dignité égale » d'établissements porteurs de valeurs universitaires qui donnent la priorité aux missions scientifiques et culturelles. À titre d'exemple, un ouvrage récent regroupe les contributions de plusieurs chercheurs issus des pays de la « périphérie » de l'Europe (selon leur expression) critiques envers le discours institutionnel jugé dominant en Europe ([Tomusk, 2006](#)).

Néanmoins, une majorité des travaux publiés relèvent surtout, comme il a été déjà signalé, que les processus internationaux sont déclinés et traduits de façon diverse dans les agendas nationaux, en fonction des stratégies ou des interactions des acteurs qui se les réapproprient. Ainsi, J. Witte a étudié de façon détaillée les changements et les adaptations des systèmes d'enseignement supérieur en Allemagne, France, Pays-Bas et Angleterre entre 1998 et 2004, en relation avec le Processus de Bologne ([Witte, 2006](#)). L'analyse porte sur les structures des diplômes évidemment, mais aussi sur les relations entre les différents types d'enseignement supérieur, l'offre de formation, l'accès à l'enseignement supérieur, la transition université-emploi ou encore le financement. Elle conclut clairement que les convergences constatées sont plus minces qu'il n'est souvent perçu à partir d'une première vision. Les acteurs des politiques universitaires se sont plutôt appropriés le processus européen comme un levier pour conduire des réformes universitaires aux enjeux avant tout nationaux, l'importation des instruments européens étant fortement indexée par les capacités, les préférences et les perceptions des principaux acteurs.

C'est ainsi qu'en Communauté française de Belgique, les enjeux internationaux et européens ont dans un premier temps conduit à revitaliser les affiliations communautaires issues de l'histoire et des logiques locales, qui ont été le vecteur des réformes favorisant à la fois – et paradoxalement – la concentration des différents types d'enseignement supérieur par pôles académiques et la concurrence interne entre institutions de la communauté ([Moens, 2007](#)). L'idée d'un agenda international qui s'imposerait à tous les pays de façon plus ou moins uniforme est donc largement battue en brèche. À partir d'une comparaison du Comité National d'Évaluation (CNE) français et de la British Quality Assurance Agency (QAA), on peut aussi voir que derrière des notions, comme celle de « qualité », qui deviennent apparemment des standards européens, les pratiques restent hétérogènes : selon le contexte, on n'évalue en fait pas la même chose, ni de la même façon et surtout pas pour le même usage ([Dodds, 2005](#)).

À partir d'une étude sur l'implantation du schéma « licence-master-doctorat » dans les universités françaises ([Musselin & Mignot-Gérard, 2006](#)), C. Musselin s'interroge également sur la question de la « re-nationalisation » des politiques publiques européennes. En effet, alors que le Processus de Bologne ne portait pas formellement sur les structures des universités ni sur leur pilotage, mais uniquement sur les « produits » de l'enseignement supérieur (formations et diplômes), il a eu en fait de nombreuses et profondes conséquences sur les cadres institutionnels ([Musselin, 2006](#)).

D'une part, le ministère français a utilisé la réforme « LMD » légitimée par le Processus européen pour « pousser » ses propres objectifs nationaux (sans forcément vouloir contrôler le processus européen). D'autre part, l'implantation du LMD a eu des effets collatéraux pas forcément prévus, liés aux particularités françaises. Parmi ces effets, Musselin observe le retour de la main-mise de la profession universitaire sur l'offre de formation, à rebours des évolutions des dernières années qui visaient à renforcer le pilotage au niveau de l'établissement par rapport au pilotage par les disciplines ou par les logiques de territoires des enseignants-chercheurs. Autrement dit, un recul sur les mutations engagées dans les années 90, caractérisées par une progression de l'autonomie des universités au regard de l'autonomie plus traditionnelle des universitaires. Autre effet collatéral : la mise en exergue d'un problème structurel non résolu du système français, à savoir la place problématique des UFR au sein des universités, qui perdent encore une partie de leurs compétences avec la généralisation des Masters, aux contours généralement plus larges que les frontières des UFR. Au final, **l'auteure se demande si ces différentes formes de re-nationalisation, à travers les adaptations locales et les réformes collatérales, n'affaiblissent pas progressivement la convergence potentielle visée par le Processus de Bologne**, malgré le rituel des discours officiels réaffirmant l'engagement de chaque pays dans le processus.

Les évolutions en matière de gouvernance et de management

Si, comme on vient de le voir, le Processus de Bologne ne portait pas formellement sur les structures des universités, même s'il a pu les impacter, un des enjeux remarquables de la globalisation est incontestablement la question du gouvernement de l'enseignement supérieur, souvent inspirée des doctrines du « New Public Management ». **Dans la plupart des pays occidentaux, des réformes sont ou ont été menées avec la volonté affichée d'accroître l'autonomie des établissements universitaires** et d'encourager leurs capacités d'action collective. C'est le cas en France en cette rentrée 2007, avec la [loi relative aux libertés et responsabilités des universités](#).

Une thèse qui tente de décrypter les ressorts du « leadership » dans les organisations universitaires a été récemment soutenue en France par Stéphanie Mignot-Gérard (2006), à partir d'une étude empirique (qualitative dans quatre universités, et quantitative dans 37 établissements).

Généralement, l'affirmation de l'autorité présidentielle dans les universités a intensifié les tensions entre, d'une part, les administrateurs des établissements et les managers intermédiaires, et d'autre part, entre le pouvoir exécutif et les instances délibératives (conseils). L'auteure constate que la situation française est notamment caractérisée par une divergence assez forte entre les présidents et directeurs d'UFR, ces derniers étant restés très proches du modèle du « primus inter pares » (premier parmi les pairs), ce modèle signifiant un directeur ou doyen qui représente la communauté facultaire plus qu'il ne la pilote. Alors que dans d'autres pays, sous l'influence des réformes managériales, le fossé s'est élargi entre ceux qui exercent le pouvoir exécutif (qu'ils soient présidents ou directeurs) et les universitaires sans responsabilités, les réformes en France depuis 1968 n'ont fait que consolider la fonction présidentielle au détriment des directeurs d'UFR. On a donc façonné un « dirigeant » plus qu'on a constitué une « ligne hiérarchique » dans l'université.

L'étude s'est efforcée de comprendre comment se construisent des coalitions efficaces pour le gouvernement d'une université, ce qui implique un choix des alliés possibles du président. L'auteure constate une diversité des styles de gouvernement et des partenaires privilégiés par le président d'un établissement : il s'agit tantôt des directeurs d'UFR, tantôt des chefs d'administration, tantôt des élus du conseil d'administration. Certains présidents travaillent avec un cercle de commandement rapproché tandis que d'autres préfèrent avoir des interlocuteurs divers et changeants suivant les décisions à prendre. Au sein d'un cadre législatif identique, on observe aussi bien des présidents faibles que des présidents forts, des directeurs d'UFR associés au gouvernement de l'université que des directeurs d'UFR tenus à distance, des instances décisionnelles et d'autres qui se contentent d'enregistrer.

En tout état de cause, les interventions managériales sur les activités et les productions universitaires aboutissent rarement sans le consentement, au moins tacite, des enseignants-chercheurs, conclut S. Mignot-Gérard. Inversement, construire une coalition efficace avec l'administration peut conduire l'équipe présidentielle à adopter des valeurs managériales dures et à discréditer du même coup les valeurs professionnelles et entrepreneuriales en vigueur dans la communauté universitaire. On voit donc qu'un style de gouvernement centralisé n'est pas forcément apte à fabriquer un ordre collectif acceptable du point de vue de la collectivité universitaire. « **Si la future réforme des structures de gouvernement des universités françaises allait dans le sens d'un renforcement de l'exécutif aux dépens des structures délibératives, elle devrait inventer d'autres espaces collectifs intermédiaires susceptibles de jouer le rôle de caisses de résonance à la vision présidentielle et de servir de lieux de mise à l'épreuve de projets disciplinaires** » (p. 401) prévenait notamment l'auteure, plusieurs mois avant l'annonce de la nouvelle loi française.

Elle soulignait par ailleurs que les présidents français étudiés à la fin des années 90 jouaient un rôle tampon entre la communauté universitaire et les parties prenantes externes : État, acteurs politiques, acteurs économiques et sociaux. Les présidents traduisaient notamment les pressions extérieures pour « mieux gérer » en autant de « projets d'établissements », justifiés par des arguments de cohésion interne et d'équité. La question qui se pose, selon l'auteure, est de savoir jusqu'à quand les dirigeants des établissements du supérieur pourront jouer ce rôle. Les travaux menés sur les universités anglo-saxonnes montrent que ces derniers ont de plus en plus de mal à le faire : la « managérialisation » de l'université conduit paradoxalement à affaiblir la hiérarchie universitaire face au marché.

La « managérialisation » des universités et leur adhésion croissante aux règles du marché est un sujet important d'analyses dans de nombreux pays.

En France, outre les changements annoncés dans le mode de « gouvernement » des universités, la mise en œuvre de la Loi organique aux lois de finances (LOLF) peut être lue comme un élément d'introduction de la concurrence dans le pilotage universitaire (Cytermann, 2007). Les tendances affichées dans la loi de programmation de la recherche indiquent en effet une méthode de répartition des moyens davantage fondée sur la performance. La part de crédits récurrents ou garantis dans le cadre de la répartition sur critères va diminuer au profit de la dotation sur projets, dans le secteur de la recherche, ou de dotations contractuelles renouvelées, dans le secteur hors-recherche.

Au Portugal, qui a récemment connu des réformes universitaires assez drastiques, la conception traditionnelle de l'étudiant « usager » est remplacée par celle de l'étudiant « consommateur » ou « client », que l'université doit séduire pour augmenter ses ressources en droits de scolarité (largement augmentés) et en subventions publiques, indexées sur le nombre d'étudiants (Cardoso, Carvalho & Santiago, 2007). De plus en plus d'établissements, surtout ceux qui sont les plus « fragiles » sur le

marché de l'enseignement supérieur (établissements privés récents ou polytechniques), mènent des stratégies de communication commerciales et agressives pour tenter d'attirer les étudiants.

Dans deux pays très proches, l'Allemagne et l'Autriche, les réformes inspirées du « New Public Management » n'ont pas du tout connu le même sort ([Shimank, 2005](#)). L'Autriche est le théâtre, depuis 2002, de profonds changements impulsés par le gouvernement central. Les universités sont devenues des entités publiques, dont les cadres administratifs sont responsables devant le recteur (président d'université) et non plus devant le ministère. Elles gèrent leurs budgets globaux et chacune est l'employeur de son personnel sous contrats de droit privé. L'Allemagne a aussi connu des évolutions : budget global des universités, mise en concurrence pour les crédits de recherche, transformation du rôle des doyens dans les universités (intégrés dans la ligne hiérarchique)... Ces évolutions restent toutefois beaucoup moins radicales que les discours officiels ne le laissent entendre et sont largement plus modérées que les réformes autrichiennes. Pour quelles raisons ? Sans doute, selon l'auteur, du fait d'une part du poids encore lourd des traditions « humboldtiennes » en Allemagne et d'autre part du fait que le gouvernement central autrichien peut intervenir aisément de façon directe en Autriche alors que le gouvernement fédéral allemand partage doit partager son autorité sur les universités avec les différents « länder ».

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 (cf. Slaughter & Leslie. [Academic Capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university](#), 1997). 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, parfois en tension avec les valeurs fondatrices de la tradition universitaire (McInnis, in [Bleiklie & Henkel, 2005](#)). Afin de compenser l'inflation des coûts non compensée par des subventions publiques adaptées, 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](#)).

J. 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-scientifiques », 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](#)).

La différenciation et la spécialisation des activités et des rôles des universitaires est un résultat naturel des pressions croissantes en faveur de la professionnalisation des tâches de direction mais aussi des activités d'animation scientifique dans les établissements ([Blackmore & Blackwell, 2006](#)). Bien que le retour à l'idéal « humboldtien » n'apparaît plus correspondre à la situation actuelle de l'enseignement supérieur, les auteurs plaident néanmoins pour une approche « holistique » de l'universitaire qui n'oppose pas les « managers » aux « chercheurs », mais permette une variation des rôles à l'intérieur d'une commune conception du développement de la profession universitaire.

Et aussi

- Cusso Roger (2006). La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 193-214.
- Davindenkoff Emmanuel & Kahn Sylvain (2006). *Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?*. Paris : Hachette.
- Frolich Noline (2005). « Implementation of New Public Management in Norwegian Universities ». *European Journal of Education*, vol. 40, n° 2, p. 223-234.
- Hadji Charles, Bargel Tino & Masjuan Joseph (2005). *Étudier dans une université qui change : Le regard des étudiants de trois régions d'Europe*. Grenoble : PUG.
- Kogan Maurice, Bleiklie Ivar, Henkel Mary & Bauer Marianne (dir.) (2006). *Transforming Higher Education: A comparative Study*. Series: Higher Education Dynamics, vol. 13. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Maassen Peter; Olsen Johan P. (dir.) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York : Springer, Series Higher Education Dynamics, vol. 19.

Être universitaire à l'heure de l'internationalisation

Sous l'impact de la globalisation et de conceptions plus managériales de l'enseignement supérieur, il semble par conséquent que la profession universitaire est confrontée à une remise en cause de certaines des valeurs, mythiques ou réelles, qui étaient censées la caractériser. C'est en tout cas l'idée qu'exprime Enders en soulignant comment l'idée de mettre la recherche au service de la compétitivité économique, comme dans l'agenda européen « Lisbonne 2010 », interpelle le modèle de la liberté scientifique à l'intérieur des cadres disciplinaires traditionnels ([Enders, 2005](#)).

Culture managériale versus autonomie disciplinaire ?

Le monde universitaire reste par bien des aspects un « tout petit monde », notamment dans le fonctionnement de ses réseaux disciplinaires, mais il est de plus en plus l'objet d'attentions soutenues du « grand monde », c'est à dire du reste de la société ([Rey, 2006](#)). On attend beaucoup de lui désormais, en matière de formation des jeunes et du « capital humain », en matière de contribution à la compétitivité, de développement de la matière grise, cette nouvelle richesse des nations à l'heure de « l'économie de la connaissance ». Ce qui signifie aussi que la société, par l'entremise de ses représentants, attend des résultats probants, rapides et simples à mesurer. L'enseignement et la recherche n'échappent pas aux nouvelles tendances des politiques publiques dans lesquelles la régulation par les procédures s'efface derrière le pilotage par les objectifs, avec les concepts clés de responsabilité, d'indicateurs et d'imputabilité.

Au fur et à mesure que l'enseignement supérieur et la recherche sont devenus des instruments stratégiques de la politique publique, il est devenu difficile de concevoir que les universitaires développent leur activité de façon autonome, dans des communautés protégées et auto-régulées ([Henkel, 2005](#)). **Le seul contrôle de la communauté par les pairs est contesté, et la culture disciplinaire doit maintenant se confronter à la culture managériale et à une présence croissante des intérêts extérieurs dans les instances où se déterminent les financements de la recherche.** Les chercheurs doivent désormais agir en interaction avec les autres intérêts dans une « zone de négociation ». Néanmoins, modère Mary Henkel, le « mode 1 » ([concept de M. Gibbons](#)) de production du savoir, celui de la recherche disciplinaire classique, reste largement présent à travers les modes d'allocation de crédits et de régulation de la recherche, mais aussi dans les valeurs et comportements qui constituent encore l'identité profonde des universitaires.

Concernant l'enseignement, il a déjà été fait allusion à la mise en place d'une agence de contrôle de la qualité à la fin des années 90 en Angleterre, parallèlement au [rapport Dearing de 1997](#), qui a, pour la première fois, remis en cause le présupposé que l'excellence de la recherche conduisait mécaniquement à l'excellence de l'enseignement. Certains chercheurs estiment toutefois que les tentatives de régulation de la pratique à travers les audits, la mesure des résultats ou les dispositifs de récompenses aux charges d'enseignement ont eu des effets limités sur l'amélioration de l'enseignement dans les universités ([Trowler & Fanghanel, 2007](#)). En omettant la dimension socioculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage, en essayant de ramener l'enseignement universitaire à une tâche décontextualisée, technicisée, disjointe d'avec le reste du processus de production des savoirs par la recherche, certaines mesures de politiques publiques auraient en fait amené un sentiment de dépossession professionnel parmi les enseignants des universités. On est encore assez éloignés de ces débats en France où, si des polémiques ont lieu concernant le partage entre activités de recherche et activités dites « administratives » ou « bureaucratiques » ([Faure, Soulié & Millet, 2005](#)), les activités d'enseignement font encore l'objet de peu de contrôle public.

Quelle est donc la réalité des effets de la globalisation sur la profession universitaire, au-delà de quelques tendances générales ? Comment s'incarne-t-elle de façon tangible dans la carrière des enseignants-chercheurs ?

Des politiques de recrutement encore très nationales

En analysant les marchés du travail universitaire dans trois pays (États-Unis, France et Allemagne) et deux champs disciplinaires (histoire et mathématiques), **Christine Musselin met en relief la coexistence de traits communs disciplinaires mais aussi de systèmes de gestion de carrière qui restent profondément ancrés dans des modèles nationaux** ([Musselin, 2005](#)).

Parmi les traits communs, on peut remarquer que dans les trois pays la profession universitaire a conservé le monopole de sélection des candidats, autrement dit la phase de jugement (qui choisir ?). Durant cette phase, les disciplines se distinguent entre elles par des différences de pratiques, mais ces dernières sont convergentes dans le cadre d'une même discipline quel que soit le pays, malgré les progrès du « managérialisme ».

En histoire, le modèle du profilage préalable étroit du poste va de pair avec une large délégation laissée aux spécialistes disciplinaires pour le choix de la personne idoine, la commission de recrutement se déroulant ainsi dans une atmosphère policée. Une bonne partie des enjeux ont été réglés en amont, lors du profilage du poste, où avait été pris en compte aussi la question de l'enseignement, puisqu'en histoire, « on enseigne sa spécialité ». En mathématiques, au contraire, après un profilage assez large du poste, les spécialités et sous-disciplines s'affrontent en commission de façon assez rude, car c'est dans la commission que se règlent les enjeux de « territoires » de recherche. Selon la spécialité du recruté, son poste ira de fait renforcer telle ou telle équipe. L'important est donc de recruter un « bon chercheur », sachant que les tâches d'enseignement, moins spécialisées, ne sont pas ici dépendantes du profil scientifique : le futur collègue pourra de toutes façons trouver sa place dans l'offre de formation locale.

Autre point commun aux différents pays, toutes les commissions de recrutement prennent en compte trois dimensions de la qualité des candidats : bien évidemment les compétences scientifiques, mais aussi la capacité à enseigner et la personnalité du candidat, notamment son adaptation présumée à la vie locale, aux équipes en place et aux habitudes de fonctionnement des futurs collègues. Or, si les compétences scientifiques ont tendance à être harmonisées dans les standards internationaux, l'enseignement et la personnalité sont encore largement appréciés dans des situations contextualisées et localisées. Les commissions allemandes et américaines privilégient la recherche de compétences individuelles, alors que les français prennent plus en compte le réseau du candidat, c'est-à-dire les compétences à base collective.

En revanche, dès lors que l'on aborde la question de la création et du renouvellement des postes, on s'aperçoit que **la construction de l'offre est très dépendante des contextes nationaux et des rapports de force entre les universités, l'autorité de tutelle et la profession universitaire.**

En Allemagne, les départements subissent la régulation de l'offre par les ministères des länder (qui donnent la priorité à telle ou telle discipline en fonction de la demande sociale). Il s'agit alors surtout pour les départements de réduire ou retarder le risque que les postes ne soient pas renouvelés, en anticipant sur les décisions prévisibles : reconfiguration des enseignements, développement d'une spécialité plus « porteuse », etc.

Aux États-Unis, les politiques d'établissement sont prépondérantes pour nuancer ou accompagner la prise en compte des tendances générales, telles que de la demande étudiante ou les taux d'insertion professionnelle. Un établissement pourra par exemple décider de renouveler un poste dans une discipline qui voit ses effectifs baisser, afin de maintenir la réputation d'un département de prestige au niveau de la recherche. L'université est le lieu de conciliation entre les contraintes externes, les exigences scientifiques et les demandes des départements.

En France, malgré une évolution récente vers plus d'implication des établissements, les départements ou les équipes disciplinaires restent globalement maîtres du renouvellement de leurs postes, qui sont rarement redistribués. La création des postes donne en revanche lieu à une confrontation un peu plus âpre qu'auparavant entre l'État, l'université et les départements disciplinaires.

On peut aussi compléter ce panorama par un regard sur la Suisse, où des chercheurs ont étudié un programme Confédéral « d'encouragement de la relève académique » (1992-2004), qui a mis à la disposition des universités cantonales des postes temporaires. L'objectif officiel en dissimulait un autre plus politique : le renforcement du pouvoir des rectorats face aux disciplines et aux facultés. Avec ce programme, la Confédération crée donc des instruments de réduction des problèmes de gestion du marché académique pour renforcer son rôle dans la gouvernance universitaire (Bachung, Felli, Goastellec & Leresche, [2006](#) & [2007](#)).

Une profession, des métiers

Dans le cas français, C. Musselin attire par ailleurs fortement l'attention sur le décalage entre la figure statutaire théorique de l'enseignant-chercheur, qui consacre la moitié de son temps à l'enseignement et l'autre à la recherche, et la réalité de la diversité des pratiques et des investissements des universitaires (Becquet & Musselin, 2004).

Dès lors, quel modèle de profession universitaire du 21^e siècle devrait guider les recrutements massifs à venir, qui vont renouveler profondément le corps académique de l'enseignement supérieur ?

Au fil des rapports publiés depuis une quinzaine d'années, la multiplication des tâches et des rôles des universitaires est en effet de mieux en mieux connue. Même leur vécu subjectif est passé au crible (Viry, 2006).

Maëlle Le Guyader (2006) a pour sa part analysé le passage de « la profession académique » aux « métiers universitaires », en observant en quoi les évolutions institutionnelles et organisationnelles de l'université ont bouleversé le travail des enseignants en termes de métier, de carrière et d'expérience professionnelle.

À l'issue de son enquête, elle conclut que **le modèle traditionnel du « professeur chercheur » existe toujours et continue d'être réalisé par des universitaires. Ce qui a changé, c'est qu'il n'est plus le seul légitime : quatre autres modèles de référence se dégagent de l'analyse, qui chacun représentent une forme de réalisation professionnelle.** Ils sont autant de pôles d'attraction pour accomplir une carrière « réussie ». Ces modèles ne sont pas systématiquement réalisés par tous. Ils ne représentent que des solutions possibles pour accéder à la reconnaissance universitaire :

- le modèle du « manager scientifique » : son rôle consiste principalement à gérer une équipe de recherche, à trouver des financements et à promouvoir la production scientifique. Son travail se situe en amont et en aval de celui des chercheurs ;
- le modèle du « manager administrateur » : son activité se caractérise par une forte implication dans les responsabilités administratives d'un département, d'une université ou dans l'innovation et la gestion de nouveaux diplômés ;
- le modèle du « nouvel universitaire » : il est incarné par les enseignants issus du second degré (agrégés notamment) nommés dans le supérieur, qui s'investissent exclusivement dans des activités d'enseignement ;
- le modèle de « l'enseignant pédagogue » : enseignant de métier ou enseignant-chercheur, il bénéficie d'une reconnaissance de type pédagogique dès lors qu'il se trouve en situation d'interaction avec ses étudiants (pendant et en dehors des cours).

Les acteurs orientent leurs activités vers la réalisation d'un de ces modèles concurrents en fonction de trois principes qui se combinent dans leur expérience : les ressources à leur disposition (la qualité de leur recherche, l'excellence de leur parcours et leurs relations professionnelles), le contexte organisationnel d'action, à savoir la discipline et l'établissement, et leurs stratégies professionnelles. Finalement, « un universitaire aujourd'hui doit être un homme orchestre, un professionnel pluriel ».

Et aussi

- Deem Rosemary (2006). « Conceptions of Contemporary European Universities: to do research or not to do research? ». *European Journal of Education*, vol. 41, n° 2, p. 281-304.
- Enders Jürgen (2006). « The Academic Profession ». In Forest J.J.F & Ph. Altbach (dir.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht : Springer, p. 5-22.

Droits de scolarité et nouvelle répartition des coûts de l'enseignement supérieur

Autre thème dominant du débat international sur l'enseignement supérieur, la question du financement de l'enseignement supérieur est souvent dorénavant posée comme un enjeu de diversification des sources de revenus des universités et génère une importante littérature, à laquelle contribuent intensément les économistes de l'éducation (Teixeira, Johnstone, Rosa & Vossensteyn, 2006).

Bien public ou avantage privé ?

Dans un contexte d'augmentation massive du nombre d'étudiants (qui a quadruplé au niveau mondial entre 1970 et 2000), 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 les retours 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.**

En présentant les différentes théories économiques et leurs implications sur ce sujet, V. Vandenberghe (2007) souligne que tant que la distribution des résultats en fin de scolarité secondaire reste socialement biaisée, le financement public de l'enseignement supérieur – tel qu'il est privilégié dans la majeure partie de l'Europe – est anti-redistributif : il revient à faire payer par l'argent public les études des enfants des catégories moyennes et supérieures. En outre, il ne semble pas y avoir de corrélation claire entre l'importance du financement public et le taux d'accès à l'enseignement supérieur au regard des données internationales disponibles. S'attardant sur la mise en œuvre des prêts, il montre qu'aux États-Unis, les prêts étudiants sont accordés par les banques privées, mais avec une aide financière importante des pouvoirs publics (gouvernement fédéral ou États) en échange de taux réduits ; pendant que, dans d'autres pays (Norvège, Australie, Pays-Bas, Hongrie, Royaume-Uni, Nouvelles Zélande), les pouvoirs publics se substituent au prêteur privé.

Gaële Goastellec, après avoir étudié la politique de répartition des coûts dans 8 pays très différents (Ethiopie, France, Israël, Afrique du Sud, Vietnam, Royaume-Uni, États-Unis et Irlande), observe que trois raisons sont 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 diplômés 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 au niveau individuel des établissements, 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.

Goastellec remarque que, 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.

Enjeu d'équité ou solution de financement ?

En tout état de cause, la question des droits de scolarité reste un important sujet de controverses dans de nombreux pays, qu'ils aient adopté un système de droits élevés ou au contraire maintenu des droits modiques, loin du coût effectif de la formation suivie.

L'Irlande se singularise, dans les pays de langue anglaise, par le fait que les droits y ont été supprimés en 1995, à rebours de la tendance dominante internationale de l'époque ! L'étude menée par une chercheuse irlandaise ([Carroll, 2007](#)) revient sur les raisons conjoncturelles et structurelles de la décision, les effets supposés de cette mesure sur la démocratisation universitaire ainsi que l'état du débat que cela a suscité depuis une dizaine d'années. Les arguments n'ont pas manqué pour essayer de réintroduire des droits, un rapport a été commandé à l'OCDE, mais l'auteure exprime son scepticisme quant à une conclusion univoque sur les effets positifs ou négatifs de la décision sur la fréquentation des établissements d'enseignement supérieur. Manque de données, manque de recul temporel ou encore effets collatéraux du contexte économique irlandais (boom économique du « Celtic Tiger ») : l'article montre qu'il est délicat de conclure en mettant seulement en relation le taux d'accès et le montant des droits de scolarité.

En Australie, les droits pour les étudiants nationaux ont été réintroduits en 1988 et ont constamment augmenté depuis ([Dobson, 2007](#)). Si la majeure partie des ressources des universités provient encore des droits « complets » acquittés par les étudiants étrangers, une part croissante des étudiants australiens peut se voir demander des droits qui couvrent la totalité des coûts d'une scolarité, pour lesquels ils doivent donc emprunter de fortes sommes. La pression financière sur les étudiants et les familles est ainsi devenue un phénomène central et les étudiants des universités australiennes entrent sur le marché du travail avec une dette considérable. Des études, avance Dobson, ont montré que beaucoup de diplômés diffèrent le moment de créer leur famille et de s'acheter un logement à cause de leur dette universitaire.

Au Royaume-Uni, la tendance des 15 dernières années est clairement de substituer les prêts aux bourses, tout en laissant les droits de scolarité augmenter fortement. Ayant réalisé une étude approfondie pour l'association des universités britanniques ([2003](#)), Claire Callender estime que ces réformes des aides financières aux étudiants ont restreint l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants issus des familles aux plus bas revenus (Callender in [Texeira, Johnstone, Rosa & Vossensteyn, 2006](#)). Paradoxalement, les réformes travaillistes depuis 1998 ont pourtant été mises en place avec l'objectif officiel d'élargir l'accès à l'université, le développement de prêts à conditions avantageuses étant censé résorber les obstacles d'ordre financier. En fait, **il semble que la perspective de l'endettement dissuade les jeunes des milieux populaires de s'engager dans les études supérieures, quels que soient les taux d'intérêts et les modalités de remboursement.** Pour ceux qui entament une formation, le poids de la dette renforce la pression sur les étudiants et amène les plus pauvres à privilégier des conditions d'études économes (logement chez les parents) ou des revenus accessoires (travail en parallèle) peu propices à leur réussite universitaire. Depuis 2004, les droits de scolarité peuvent fortement varier entre universités, ce qui risque d'aggraver la peur de l'endettement ou conduire les jeunes défavorisés à choisir les universités moins prestigieuses, à faibles droits de scolarité, qui mènent aussi à des positions sociales moins rémunérées. L'auteure s'interroge en conclusion sur les effets à attendre de la création récente de nouvelles bourses sur conditions de ressources, mises en place pour compenser les droits les plus élevés.

Si la France est encore très éloignée de ce type de situations, de nombreuses voix se font entendre en faveur de la mise en place de formules de prêts qui permettraient de « libérer » les droits de scolarité dans les universités et de résoudre ainsi une partie de leur déficit de financement. Deux économistes, Robert Gary-Bobo et Alain Trannoy ([2006](#)), défendent ainsi l'idée **d'emprunt à remboursement contingent** expérimentée dans plusieurs pays (dont le Royaume-Uni). Son principe consiste à différer le remboursement au moment où le diplômé dispose d'un travail rémunérateur (« les bonnes années »), plutôt que de l'exiger dans les périodes où il rencontre des difficultés d'insertion sur le marché du travail.

Néanmoins, ce type de propositions est pour l'instant loin d'être consensuel en France, et pas seulement auprès des organisations syndicales étudiantes. Alors que Sciences Po Paris a largement nourri ce débat en mettant en place un système combinant droits élevés et soutiens ciblés vers les plus défavorisés (cf. [Dossier de Sciences Po](#)), son directeur, R. Descoings, met par ailleurs en garde dans son [dernier ouvrage](#) contre le fantasme de l'augmentation du financement des universités par l'augmentation des droits de scolarité, en considérant que le produit des droits ne pourra être que complémentaire à un financement public qu'il convient d'abord de rehausser !

Voir aussi

- Cohen Elie (2005). « Le financement des universités : Investir plus et mieux ». Conférence "Enabling European Higher Education To Make Its Full Contribution To The Knowledge Economy And Society". Bruxelles, 10 février 2005. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/conference2005/plenary_elie-cohen_paper.pdf
- Chevalier Arnaud (2007). « Financing Higher Education ». *European Educational Research Journal*, vol. 6, n° 2, p. 190-196.

- Kefala Stella (2005). *Fees and Student Support in Europe. Exploratory study prepared for the European University Association*.
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Report_fees_students_020206.1138871125397.pdf
- Vinokur Annie (2007). « Study Now, Pay Later. Endettement étudiant et restructuration de l'enseignement supérieur ». In Vinokur Annie (dir.). *Pouvoirs et financements en éducation. Qui paye décide ?* Paris : L'Harmattan.

Ressources

Nous vous proposons ici un ensemble de liens vers des sites web en relation avec notre sujet. Le premier groupe de liens concerne des réseaux et centres de recherche, principalement européens, spécialisés sur les thèmes abordés dans ce dossier, le second groupe rassemble des sites d'organismes et d'institutions qui proposent souvent des documents, données et rapports particulièrement utiles.

Sites et réseaux de recherche

- [Higher Education Dynamics](#), collection éditée par Peter Maasen chez Springer, qui publie très régulièrement (30 volumes parus au 15 septembre 2007) des analyses de référence sur les grands thèmes de l'enseignement supérieur, généralement dans une démarche comparative internationale.
- [RESUP](#), réseau d'étude sur l'enseignement supérieur coordonné par G. Felouzis (LAPSCAC, Bordeaux 2), qui propose notamment [divers documents de colloques](#) ainsi qu'un [annuaire](#) de chercheurs.
- [Euredocs](#), réseau de jeunes chercheurs (doctorants) sur l'eupéanisation de l'enseignement supérieur, animé par Sciences Po Paris. Le réseau organise une [conférence annuelle](#), dont on peut trouver les communications sur le site. La dernière a eu lieu en mai 2007 à Londres.
- [CHEPS](#), important centre de recherche néerlandais sur les politiques d'enseignement supérieur, qui rayonne largement au-delà des Pays-Bas. Nombreux documents en anglais.
- [CSO](#), le centre de sociologie (Sc.Po/ CNRS) comprend notamment l'équipe « enseignement supérieur et recherche » dirigée par Christine Musselin.
- [CHER](#), consortium de chercheurs européens fondé en 1988, actuellement présidé par A. Amaral, qui organise une conférence annuelle. La dernière a eu lieu [à Dublin](#) fin août 2007.
- [CIPES](#), centre de recherche portugais sur les politiques d'enseignement supérieur (nombreux documents en anglais).
- [INCHER-Kassel](#), centre de recherche de l'université de Kassel (Allemagne), animé notamment par Ulrich Teichler.
- [OSPS-UNIL](#), centre de recherche de Lausanne, largement focalisé sur l'enseignement supérieur et la recherche.
- [SRHE](#), Society for Research in Higher Education, Royaume-Uni.

Institutions et organisations d'expertise

- Eurydice : [chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe](#).
- Eurydice : [focus sur les structures de l'enseignement supérieur](#). Une analyse comparative de l'état d'avancement du processus de Bologne sur 43 pays, qui met également en avant des mesures pour faciliter l'adaptation de l'enseignement supérieur aux objectifs du processus de Bologne.
- École Supérieure de l'Éducation nationale (ESEN) : [bibliographie et ressources sur l'enseignement supérieur](#)
- [Center for Higher Education](#).
Think tank allemand spécialisé sur l'enseignement supérieur, qui produit de nombreuses études et est aussi à l'origine d'un fameux [palmarès des universités allemandes](#).
- [CERI-OCDE](#), l'avenir de l'enseignement supérieur analysé par l'OCDE.
- [Hedda](#), association européenne à mi-chemin entre consultance, expertise et recherche, fondée par des centres de recherche de plusieurs pays. Vient d'ouvrir [un blog](#) utile pour suivre l'actualité.
- [EUA](#), Association européenne des universités, fondée au début des années 2000, en liaison avec le processus de Bologne. Nombreux documents officiels d'expertise et d'étude sur les grands thèmes de l'Europe de la recherche et de l'enseignement supérieur.
- [Bologna Process](#), site officiel du processus de Bologne pour la période 2007-2009, sous secrétariat du Benelux.
- [ENQA](#), association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.
- [AMUE](#), l'agence de mutualisation des universités françaises propose notamment un [dossier sur le LMD](#).
- [European Center for Strategic Management of Universities \(ESMU\)](#).

Bibliographie

- Baschung Lukas, Felli Romain, Goastellec Gaële & Leresche Jean-Philippe (2007). « Le marché académique suisse et les transformations de la configuration universitaire ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Blackmore Paul & Blackwell Richard (2006). « Strategic leadership in academic development ». *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, p. 373-387.
- 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, Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Bleiklie Ivar (2005). « Organizing higher education in a knowledge society ». *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 31-59.
- Callender Claire (2003). *Attitudes to debt: School leavers and further education students' attitudes to debt and their impact on participation in higher education*. London : Universities UK.

- Cardoso Sonia, Carvalho Teresa & Santiago Rui (2007). « From Students to Consumers: Reflections on marketisation of Portuguese Higher Education ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Carroll Pat (2007). « Free Fees in Irish Higher Education: Did it make a difference ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Croché Sarah (2007). « Processus de Bologne. Nouveaux acteurs, nouveaux réseaux, nouveaux équilibres européens et nationaux dans l'enseignement supérieur ». In *Actualité de la recherche en éducation et formation : Congrès international INTAREF 2007*, 28-31 août 2007.
- Cytermann Jean-Richard (2007). « Objectifs et indicateurs de la loi organique aux lois de finance (LOLF) et concurrence dans l'enseignement supérieur ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Dobson Ian R. (2007). « Full Circle: The Return to User-Pays in Australian Higher Education ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Dodds Anneliese (2005). « British and French Evaluation of International Higher Education Issues: An identical political reality ? ». *European Journal of Education*, vol. 40, n° 2, p. 155-172.
- Enders Jürgen (2005). « Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work ». *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 119-133.
- Faure Sylvia, Soulié Charles & Millet Mathias (2005). « Travail des enseignants-chercheurs : Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ». En ligne : http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure_Soulie_Millet_2005_-_Le_travail_des_enseignants-chercheurs.pdf (consulté le 5 septembre 2007).
- Felli Romain, Baschung Lukas, Goastellec Gaële & Leresche Jean-Philippe (2006). « Politique fédérale d'encouragement de la relève académique et stratégies institutionnelles des universités ». *Les Cahiers de l'Observatoire*, n° 15.
- Gary-Bobo Robert & Trannoy Alain (2006). « Une réforme du financement des universités européennes passe par des prêts aux étudiants ». *Reflets et Perspectives de la Vie Economique*, vol. 45, n° 2.
- 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.
- Henkel Mary (2005). « Academic identity and autonomy in a changing policy ». *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 155-176.
- Kogan Maurice, Bleiklie Ivar, Henkel Mary & Bauer Marianne (dir.) (2006). *Transforming Higher Education: A comparative Study*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Le Guyader Maëlle (2006). *De la profession académique aux métiers universitaires*. [PhD dissertation]. Bordeaux : Université Victor Segalen - Bordeaux 2.
- Maasen Peter (2006). « *The Modernisation of European Higher Education: A multi-level analysis* ». Helsinki : Directors General Meeting for Higher Education.
- Marginson Simon & van der Wende Marijk (2007). *Globalisation and Higher Education*. Paris : OCDE.
- Mignot-Gérard Stéphanie (2006). *Echanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*. [PhD dissertation]. Paris : Institut d'études politiques.
- Moens Frédéric (2007). « Concurrence et concentration dans l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Musselin Christine (2005). « European Academic Labor markets in transition ». *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 135-154.
- Musselin Christine (2005). « Change and Continuity in Higher Education Governance ? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries ». In 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, Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Musselin Christine (2005). *Le marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Musselin Christine & Mignot-Gérard Stéphanie (2006). « Chacun cherche son LMD : L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études en deux cycles ». En ligne : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/Videos_enrichies/musselin/medias/c_musselin_doc.pdf (consulté le 11 septembre 2007).
- Musselin Christine « The Side-effects of the Bologna Process on national institutional settings. The case of France. ». In *Douro Seminar 2006 (Hedda) 2006*.
- Ravinet Pauline (2005). « *Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and europeanisation* ». University of Bergen: Third Conference on Knowledge and Politics.
- Ravinet Pauline (2006). « *When constraining links emerge from loose cooperation: Mechanisms of involvement and building of a follow-up structure in the Bologna process* ». University of Kassel : Third International Euredocs Conference.
- Rey Olivier (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Dossier de Veille, INRP. En ligne : http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm (consulté le 11 septembre 2007).
- Rey Olivier (2006). « Quelques tendances actuelles concernant le métier universitaire ». In *Colloque sur le métier d'enseignant du supérieur. Commission française pour l'UNESCO*, Lyon, Juin 2006. En ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00116818/fr/> (consulté le 11 septembre 2007).

- Robertson Susan & Keeling Ruth (2007). « *Stirring the Lions: Strategy and Tactics in Global Higher Education* ». Cambridge : European Education Policy Network.
- Romainville Marc & Rege Colet Nicole (dir.) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Shimank Uwe (2005). « *A Comparative Perspective on Changes in University Governance in Europe* ». Canberra : Australian National University.
- Teichler Ulrich (2005). « Research on higher education in Europe ». *European Journal of Education*, vol. 40, n° 4.
- Teixeira Pedro N., Johnstone D.Bruce, Rosa Marie J. & Vossensteyn Hans (dir.) (2006). *Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: a Fairer Deal ?* Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Tomusk Voldemar (dir.) (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, New York : Springer.
- Trowler Paul R. & Fanghanel Joëlle (2007). « New academic identities for a new profession ? Situating the teaching dimension of the academic role in a competitive enhancement context ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Vandenberghe Vincent (2007). « Au-delà de Bologne, la question du "comment" financer l'enseignement supérieur européen persiste ». *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 57.
- Viry Laurence (2006). *Le monde vécu des universitaires ou la république des égo*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Weymans Wim (2007). « From coherence to differentiation: understanding (changes in) the European area for higher education and research ». In *Les universités et leurs marchés : Conférence internationale du RESUP*, IEP, Paris, 1-3 février 2007. Bordeaux : Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur.
- Witte Johanna (2006). *Change of degrees and degrees of change: Comparing adaptations of European education systems in the context of the Bologna process*. [PhD dissertation]. Enschede : Université de Twente.

Rédacteur : Olivier Rey

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93