



HAL
open science

Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales

Christine Musselin

► **To cite this version:**

Christine Musselin. Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. Revue du MAUSS, 2009, 1 (33), pp.69-91. <10.3917/rdm.033.0069>. <hal-03473724>

HAL Id: hal-03473724

<https://sciencespo.hal.science/hal-03473724v1>

Submitted on 10 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Les réformes des universités en Europe :
des orientations comparables, mais
des déclinaisons nationales

Christine Musselin

Ce qui surprend le plus mes collègues étrangers au sujet des manifestations des chercheurs et enseignants-chercheurs français qui se développent depuis janvier est que ces derniers soient descendus dans la rue. Si les réformes menées dans les autres pays européens sont loin d'avoir emporté une adhésion massive de la part des universitaires concernés, ils n'ont pour autant jamais utilisé la rue pour s'y opposer. Car dans de nombreux pays de l'UE, les orientations poursuivies par les réformes actuelles, qu'il s'agisse de la LRU, de la loi de programme pour la recherche de 2006 ou du récent projet de décret sur les statuts, sont sur l'agenda public depuis déjà plusieurs années. Dans d'autres pays en revanche, comme l'Allemagne ou la France, de telles réformes ont été engagées plus récemment, mais elles s'inscrivent dans la même direction. En effet, comme je l'ai écrit dans un précédent texte [Musselin, 2005a] dont cet article est en partie une traduction réactualisée, l'entreprise de transformation des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche européens s'est déroulée à un rythme différent (rapide et radical en Grande-Bretagne, incrémental et progressif en Norvège), à des moments différents (dès les années 1980 aux Pays-Bas, et après la seconde partie des années 1990 pour la plupart) et selon des processus différents (décentralisation accentuée des compétences sur ce secteur aux *Länder* dans le cas allemand, recentralisation des politiques d'enseignement supérieur et de recherche en Angleterre), mais selon une trajectoire semblable. Pourtant il n'y a pas eu en la matière de coordination intergouvernementale ou de politiques

communautaires. En effet, malgré des tentatives récurrentes depuis la création de la CEE, puis le passage à l'UE, la Commission européenne n'est pas parvenue à se voir reconnaître des compétences sur l'enseignement supérieur [Corbett, 2005 ; Ravinet 2007] et elle a dû, jusqu'à récemment, se contenter d'agir à la marge en promouvant la mobilité des étudiants et des enseignants, ou bien en militant pour l'enseignement tout au long de la vie. Son action sur la recherche a été plus incisive car c'est un domaine sur lequel la Commission a compétence à agir mais elle a moins visé à transformer les systèmes nationaux qu'à encourager les coopérations scientifiques au sein de l'Europe. La seule réforme intergouvernementale qui ait vu le jour est donc ce qu'il est convenu d'appeler le processus de Bologne, initié en 1998 par la déclaration de la Sorbonne signée par l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne et l'Italie, à l'initiative de Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale [Ravinet, 2007], mais ce processus n'avait pas explicitement de visées réformatrices des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. Il cherchait plutôt à harmoniser les diplômes délivrés et à rendre comparable et lisible l'organisation des études entre les pays signataires. Il est donc indéniable que les réformes menées en Europe et les récits qui en ont été faits par ceux qui les portaient comme par ceux qui les analysaient ont contribué à faire émerger une représentation partagée de « ce qu'il fallait faire » et de « ce vers quoi il fallait aller » dont on retrouve l'empreinte dans la plupart des politiques de changement qui ont été lancées [Eurydice, 2000, 2008]. Ainsi, même s'il ne faut pas surestimer l'impact de tels mécanismes et qu'il est nécessaire de vérifier au cas par cas leur impact réel [Musselin, 2000], on peut parler de diffusion des idées et d'effets d'isomorphisme entre les politiques nationales.

Notre objectif dans une première partie de cet article sera donc d'identifier ce qu'il y a de commun dans les orientations et les solutions portées par les réformes nationales des systèmes d'enseignement supérieur européens¹. Nous pourrons alors dans un second

1. On pourrait certainement montrer que ces orientations communes ne s'arrêtent pas aux frontières de l'Europe et que plusieurs sont partagées avec celles poursuivies ailleurs dans le monde. Mon souci est toutefois de ne pas tomber dans deux écueils. D'une part dans celui qui consiste à surestimer les proximités par manque de connaissances empiriques profondes sur la situation et les réformes dans d'autres pays de la planète. D'autre part dans celui qui consiste à voir dans ces correspondances

temps revenir plus en détail sur les réformes françaises et montrer en quoi, tout en s'inscrivant dans ce mouvement d'ensemble, elles reposent sur des options qui restent très « nationales » et en quoi, à l'instar des réformes menées par nos voisins, les récentes mesures prises en France contribuent finalement à renforcer certaines singularités nationales au sein d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui reste dans une large mesure à construire.

Des réformes françaises en phase avec celles conduites dans les autres pays européens

L'une des caractéristiques des systèmes universitaires européens tient à ce que, malgré des influences croisées², ils se sont développés selon des trajectoires et des modalités différentes que l'on peut grossièrement ordonner autour de trois modèles : humboldtien, napoléonien et britannique. Les principes sur lesquels chacun de ces modèles repose sont fondamentalement divergents et peu compatibles. Ainsi, M. Kogan et S. Hanney [Kogan, Hanney, 2000] ont-ils rappelé que, jusqu'aux années 1970, le système universitaire britannique était gouverné par sa communauté académique : « Le gouvernement partait du principe que ce que les universitaires considéraient être de la bonne recherche et du bon enseignement était bon pour l'économie et la société » [*ibid.*, notre traduction]. La communauté universitaire s'autorégulait et était entièrement responsable (*via* l'UGC, University Grant Committee) de la répartition des fonds publics entre les établissements. Comme le montre clairement le plan du livre de T. Becher et M. Kogan [1980, 1992], les universités jouaient un rôle secondaire par rapport aux unités de base. La comparaison que j'ai menée dans les années 1980

et récurrences internationales l'imposition hégémonique d'un modèle international, souvent qualifié d'anglo-saxon, qui est en fait, selon moi plus construit que réel. C'est un des reproches que je ferais notamment aux thèses développées par S. Marginson [2008]. Les éléments empiriques qu'il collecte sont convaincants pour témoigner de la globalisation de l'enseignement supérieur, mais l'hypothèse selon laquelle ils révèlent l'existence d'un modèle anglo-saxon est plus contestable tant il est difficile de traiter les USA, la Grande-Bretagne, l'Australie et la Nouvelle Zélande comme relevant d'un seul modèle !

2. Je pense ici notamment à la tentative, à la fin du XIX^e siècle, de copier le modèle allemand pour l'introduire en France [Charle 1994, Renaut 1995].

entre l'Allemagne et la France permet ensuite d'opposer ce modèle britannique au modèle de tradition humboldtienne d'un côté et au modèle de tradition napoléonienne de l'autre. Certes, E. Friedberg et moi-même avons aussi conclu à la faiblesse des institutions universitaires dans le cas français [Friedberg, Musselin, 1989, 1993] mais tandis que les universitaires britanniques gardaient le plus de distance et d'indépendance possible par rapport à leur gouvernement, leurs homologues français étaient au contraire engagés, depuis le XIX^e siècle, dans une cogestion étroite du système avec les directions du ministère. En Allemagne en revanche, les universités, et non les universitaires, étaient les interlocutrices privilégiées de l'administration des ministères de *Land*. Simultanément, et par contraste avec les institutions britanniques et françaises, elles étaient à la fois plus présentes et plus gouvernées.

L'une des conséquences des réformes menées depuis bientôt trente ans est d'avoir considérablement affaibli chacun de ces modèles en essayant de leur substituer un modèle alternatif et unique. Ainsi, même si les réformes ne sont pas strictement identiques et si des variantes sont repérables [Goedegebuure *et al.*, 1993; Paradeise *et al.*, 2009] d'un pays à l'autre, même si dans certains cas ces changements ont été influencés par le nouveau management public, tandis que dans d'autres prédominaient les thèses de la gouvernance [Ferlie, Musselin, Andresani, 2009], ils partagent un certain nombre d'orientations identiques et font appel à des registres de solution comparables.

*La place centrale des universités dans
les « sociétés de la connaissance »*

Un premier point commun à toutes ces réformes, et qui est amplement repris à leur compte par les réformateurs français aujourd'hui, consiste à marteler que les universités ont un rôle central à jouer dans les sociétés et les économies contemporaines et qu'elles doivent être les pièces maîtresses des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche. Ce discours n'est pas totalement nouveau et recoupe en partie celui qui était tenu au tournant des années 1960 pour justifier l'ouverture de l'enseignement supérieur à un plus grand nombre, à ceci près, et la différence est de taille, qu'il s'agissait alors de redistribuer des bénéfices individuels et

collectifs, par les formations supérieures. Aujourd'hui, il s'agit avant tout de faire des universités des outils et des ressources dans la compétition économique internationale [Kogan *et al.*, 2000]. Cette rhétorique, peu présente dans les réformes des années 1980 est devenue centrale dans les années 1990 quand l'expression « société de la connaissance » est devenue un *leitmotiv*.

Alors que les autorités publiques et/ou la profession académique étaient (ensemble ou séparément) les piliers des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche en Europe, les universités sont devenues le centre de toutes les attentions dans les années 1980 et 1990, afin, notamment, d'éviter deux risques majeurs. D'une part, celui que constitue l'existence d'un groupe de professionnels indépendants considéré par les réformateurs comme trop autonomes et insuffisamment régulés. Ainsi, même si le combat contre la corporation universitaire n'a pas été partout aussi explicite que dans les politiques et les discours de Margaret Thatcher (et de Nicolas Sarkozy), il est partout présenté comme l'une des causes du développement du « néomanagérialisme » et de la volonté de développer des institutions capables de contrôler et de gérer des professionnels³ [Cave *et al.*, 1988 ; Reeds, 2003]. D'autre part, le second risque est celui d'une intervention tatillonne et bureaucratique de l'État et celle-ci devrait être évitée par la promotion de l'autonomie des institutions et un renforcement de la compétition entre elles. Cette double suspicion vis-à-vis des professionnels et de la capacité de gestion des autorités publiques traverse l'ensemble des réformes qui ont été menées et informent les orientations prises et les solutions privilégiées.

Renforcer l'autonomie des établissements et leurs exécutifs

La croyance en l'autonomie des établissements comme condition de la réussite et de la performance et en la nécessité de renforcer la hiérarchie interne au sein des universités est une composante incontournable des réformes et est au cœur de la loi LRU et des

3. Qu'ils soient universitaires ou non. Ces thèses du contrôle des professionnels par le renforcement des institutions et l'introduction de pratiques managériales se retrouvent dans les travaux sur les professions médicale [Ogien, 2000] ou juridiques [Vigour, 2008] par exemple.

arguments qui la justifient⁴. Rendre les universités autonomes est devenu un slogan dans tous les pays et tous ont pris des mesures consistant à déconcentrer vers les établissements des compétences qui étaient auparavant entre les mains des autorités publiques (notamment en matière de gestion du personnel, on y reviendra) et, simultanément, à leur demander de rendre des comptes, mais aussi à renforcer les prérogatives des responsables universitaires (essentiellement les présidents d'université dans le cas français).

Dans certains pays (les Pays-Bas, l'Autriche, la Norvège et la France bien sûr), des mesures législatives ont été prises pour transformer le statut, le rôle et le mode de désignation des responsables universitaires et des lois d'orientation ont été votées ou amendées [de Boer, 2002 ; Gornitzka, 2006]. Dans d'autres (Grande-Bretagne notamment), ces changements ont été introduits de manière moins directe et moins médiatisée⁵. Mais dans tous les cas, l'intention est la même : il s'agit de renforcer l'exécutif et d'affaiblir les instances délibératives et les modes de décision collégiaux. Il est attendu des responsables universitaires (notamment quand ils sont nommés et non élus) qu'ils se comportent comme des managers et soient considérés comme tels. Cela est allé de pair avec un processus de professionnalisation de ces responsables grâce à l'introduction de méthodes et d'instruments de management, l'offre de formations à l'exercice de ces fonctions, et au recrutement de personnel administratif plus qualifié, ayant des compétences managériales et parfois venant du privé [Rhoades et Sporn, 2002 ; Bleiklie, 2005].

L'émergence d'établissements plus organisés, plus structurés et agissant comme un acteur institutionnel a aussi affecté les relations entre ces établissements et les universitaires ainsi que les conceptions qui prévalaient en ce qui concerne l'activité de ces personnels. Dans plusieurs pays (Pays-Bas, Italie, Suède, Autriche, et aujourd'hui la France), la gestion des personnels universitaires enseignants et

4. Ainsi, dans le désormais fameux discours du 22 janvier 2009, N. Sarkozy a-t-il dit : « Je ne vois nulle part qu'un système d'universités faibles, pilotées par une administration centrale tatillonne soit une arme efficace dans la bataille pour l'intelligence. C'est au contraire un système infantilisant, paralysant pour la créativité et l'innovation. C'est pour cela que l'on a donné l'autonomie aux universités. »

5. Par exemple, le transfert de responsabilité vers le président ou vers les doyens s'est fait progressivement au niveau des établissements, par glissements successifs, sans que cela fasse l'objet d'une loi ou d'une réglementation nationale.

administratifs a été confiée aux établissements qui sont ainsi devenus responsables de la gestion des postes en sus de celle des personnes. Si les travaux sur l'évolution de la profession académique identifient l'accroissement de la part des personnels temporaires par rapport aux permanents [Enders, 2000, 2001 ; Altbach, 2000] comme l'une des évolutions majeures de ces dernières années, ils montrent aussi qu'elle va de pair avec la transformation des relations entre les établissements et leur personnel permanent. Celles-ci tendent de plus en plus à devenir des relations d'employeurs à employés tandis que les universités se transforment progressivement en marchés internes du travail [Musselin, 2005b]. Le contraste est fort avec la nature des relations qui prévalaient auparavant. En France, comme j'ai déjà eu l'occasion de l'écrire [Musselin, 2005c], les universités étaient avant tout des espaces hébergeant (dans des conditions plus ou moins satisfaisantes) des universitaires auxquels elles n'offraient pas grand-chose et auxquels elles ne demandaient en revanche quasiment rien. En Allemagne, la dotation de recrutement négociée lors du recrutement sur un poste de professeur et attribuant à l'heureux élu des budgets et des personnels dédiés pour mener recherche et enseignement fonctionnait un peu à la manière d'un investissement dont l'établissement pouvait attendre des retours si le professeur devenait prix Nobel, mais qu'il avait fait à fonds perdus si le professeur en question s'avérait finalement peu loyal vis-à-vis de son institution ou peu satisfaisant en matière d'enseignement ou de recherche. Dans les deux pays, ces relations ont été transformées par les réformes récentes. En Allemagne⁶, l'introduction de salaires au mérite depuis 2001 donne aux universités la possibilité de sanctionner ou de récompenser les professeurs nouvellement recrutés en fonction de leur performance tandis que les dotations de recrutement ne sont plus attribuées une fois pour toutes mais renégociées à intervalles réguliers. En France, l'introduction d'une possibilité de modulation de services, si elle est finalement introduite, remettrait aussi en question l'idée d'un contrat défini au départ et de manière pérenne entre chaque enseignant-chercheur et l'État et permettrait aux établissements de modifier les termes de ce contrat en fonction de l'évaluation du travail effectué.

6. Cf. Les réformes de 2001 et le *Fünftes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetze*.

Enfin, les réformes visent à transformer les universités en productrices d'action publique. Auparavant, leurs stratégies et leurs développements étaient soit la résultante des décisions et orientations individuelles prises par les universitaires eux-mêmes, soit le produit des préférences, objectifs et programmes définis par les autorités publiques. Aujourd'hui, on leur demande au contraire de fixer elles-mêmes leurs stratégies et de mettre en œuvre leur politique au sein d'un cadre général et de principes définis par l'État. Cette dernière évolution renvoie à la deuxième orientation commune à toutes les réformes entreprises : la modification du rôle des autorités publiques et des interactions entre ces dernières et leurs établissements.

Transformer les relations État-Universités

La transformation du rôle de l'État et de ses formes d'intervention constitue un second point commun récurrent de toutes les réformes engagées. On retrouve ici une rhétorique partagée avec bien d'autres secteurs d'action publique et elle n'est pas différente en matière d'enseignement supérieur de ce qu'elle est dans le domaine de l'industrie, de la santé ou de la culture. Elle est particulièrement présente dans les pays traditionnellement centralisés et interventionnistes. Il s'agit pour l'État d'abandonner les fonctions de production de règles et de contrôle du respect de leur mise en application, et de développer au contraire des activités d'évaluation et de régulation [Neave, 1988 ; Neave et Van Vught, 1991, 1994 ; Van Vught, 1989, 1995]. Plutôt que de spécifier ce qu'il faut faire, les autorités publiques doivent fixer des objectifs larges indiquant ce qu'il faut atteindre, définir un certain nombre de principes qui encadrent l'action des établissements, mettre à disposition une partie des moyens permettant la réalisation de ces objectifs et n'intervenir qu'*a posteriori*, si l'évaluation des résultats révèle des difficultés. La récente mise en œuvre de nouvelles modalités d'attribution des budgets dans les universités françaises, en partie sur la base d'indicateurs de performance, est révélatrice de cette évolution.

La transformation des relations entre les universités et les autorités publiques passe aussi par une diversification des interlocuteurs et partenaires des établissements de manière à sortir de la relation jugée trop monopolistique, trop exclusive et trop bilatérale qu'ils

entretenaient avec l'État. Nombre de réformes visent de ce fait à favoriser l'intervention des parties prenantes (*stakeholders* en anglais), voire à « convoquer » des acteurs qui n'étaient pour l'instant pas associés à la gestion de ces questions. Trois raisons sont invoquées pour justifier de telles politiques.

D'une part, le diagnostic communément posé sur la fermeture des universités à leur environnement et le reproche (souvent plus imaginé qu'empiriquement fondé) qui leur est fait d'être des « tours d'ivoire ». Il leur est notamment fait grief de privilégier la poursuite d'intérêts purement scientifiques sans prendre en compte les demandes de la société. Alors que dans la conception mertonienne de la science, ce qui « était bon pour la Science était bon pour la Société », des auteurs comme Gibbons [Gibbons *et al.*, 1994] ont diffusé l'idée d'une absence de recouvrement entre intérêts scientifiques et sociétaux et suggéré qu'il fallait faire évoluer les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de manière à ce que les premiers soient arrimés aux seconds. Pour y parvenir, il suffit d'introduire dans le jeu des acteurs non scientifiques qui puissent peser sur les orientations et les choix faits par les universités.

Parallèlement, et d'autre part, la relation privilégiée qu'entretenaient les universités et l'État au cours de la période des Trente Glorieuses est également regardée de manière critique. La capacité de ce dernier à articuler les demandes et les besoins de la société avec les intérêts scientifiques de la communauté universitaire et sa vocation à être le principal interlocuteur des premières, sont remises en question. Ainsi, les États, qu'ils soient centraux ou fédéraux, sont concurrencés par le rôle croissant que jouent d'autres acteurs publics au niveau régional ou fédéral. De plus, le monde socio-économique est incité à développer des interactions avec les universités. À cet effet, de nouveaux dispositifs ont été introduits dans différents pays. Certains, à l'instar de ce que nous connaissons en France depuis la loi Faure de 1968, ont modifié la composition de leurs conseils universitaires et prévu qu'y siègent des représentants des parties prenantes. D'autres (aux Pays-Bas ou en Allemagne) ont créé de nouvelles instances, sortes de comités stratégiques comparables aux *boards of trustees* américains, qui réunissent des personnalités du monde économique et social (et parfois des représentants de l'établissement concerné), et qui ont pour mission de valider les orientations stratégiques et budgétaires de l'établissement auxquels ils sont rattachés [Mayntz, 2002].

Enfin, une troisième raison poussait à distendre la relation entre les universités et l'État : la situation budgétaire des autorités publiques en Europe. Celle-ci a également encouragé les établissements à diversifier l'origine de leurs ressources et à se tourner vers d'autres partenaires que l'État.

La transformation de la relation entre l'État et les universités s'est par ailleurs appuyée sur l'introduction de nouveaux outils de pilotage ou sur l'usage plus fréquent d'instruments qui étaient jusqu'ici marginaux. Sous l'influence du nouveau management public [Ferlie *et al.*, 1996 ; Reed, Deem, 2002], on a assisté en Grande Bretagne au développement de mesures incitatives qui « guident » les comportements des universitaires ou des responsables à la tête des universités en les incitant financièrement à adopter telle attitude plutôt que telle autre, au lieu de recourir à des interdictions ou à des règles [Naidoo, 2008]. Comme l'ont souligné I. Bleiklie *et al.* [2000], les outils qui ont été mobilisés (contractualisation, autoévaluation, comptes à rendre, etc.), sont venus se surajouter aux outils traditionnels de production de règles et de contrôle des activités plus qu'ils ne s'y sont substitués, renforçant finalement ainsi les contraintes qui pèsent sur les établissements. Ils ont aussi eu pour effet d'introduire de nouveaux principes d'allocation des ressources : il est aujourd'hui courant (et cela est en train de devenir le cas en France) de prendre en considération les *outputs* et pas seulement les *inputs* (par exemple de tenir compte du nombre de diplômés et pas uniquement du nombre d'étudiants), ou de lier les budgets au niveau de réalisation de certains projets ou d'atteinte d'objectifs fixés. Enfin, et là encore les récentes réformes françaises, s'alignent sur ces orientations, les budgets globaux sont devenus une pratique courante dans de nombreux pays.

L'insertion des universités dans un réseau de relations plus dense, l'intervention croissante des parties prenantes, la diversification des financements et l'introduction de nouveaux instruments de pilotage visent donc à transformer la relation entre universités et État. Ces évolutions sont souvent présentées comme le signe d'un désengagement des autorités publiques. Il semble cependant nécessaire de relativiser de telles conclusions. D'une part, les travaux sur la structure budgétaire de diverses universités européennes [Lepori, 2008] montrent que les ressources publiques n'ont pas baissé en

nombre absolu et que seules les universités britanniques ont connu une augmentation conséquente de la part des financements privés dans leurs budgets. D'autre part, les outils moins tatillons, moins bureaucratiques, plus quasi marchands, qu'utilisent aujourd'hui les tutelles publiques s'avèrent souvent plus contraignants, car moins facilement contournables. Ils parviennent ainsi mieux à discipliner les comportements que les modes de pilotage traditionnels.

Une orientation plus récente mais qui devient prépondérante : la course à l'excellence

Si les deux premières orientations étaient présentes dès les premières réformes initiées dans les années 1980, ce n'est que plus récemment que l'« excellence » est devenue un objectif explicite des politiques de changement engagées au sein de l'Europe continentale. L'idée qu'en Europe il n'y a pas suffisamment de centres universitaires de réputation internationale, qu'il y a en revanche trop d'universités proposant des programmes doctoraux, et que cela induit une trop forte dispersion des ressources matérielles et humaines, a progressivement fait son chemin, y compris dans les pays comme la France ou l'Allemagne qui « traditionnellement » se sont développés autour d'un principe d'équivalence entre leurs établissements. Bien sûr chacun savait (et pouvait reconnaître en privé) que l'université de telle ville n'avait pas la même réputation que telle autre mais cela ne se disait pas, ou bien seulement pour signaler que tel établissement était moins bien doté que les autres et pour proposer des opérations de rattrapage visant (en vain le plus souvent) à réduire les différences. De manière éloquent, la politique de contractualisation quadriennale introduite en France à la fin des années 1980 ne visait ainsi pas à différencier verticalement les institutions mais à négocier des moyens permettant de combler les décalages et c'est la raison pour laquelle la première vague de contrats a été conduite sur le Nord-Ouest car ce territoire comprenait les établissements les plus en difficultés [Musselin, 2001].

Depuis quelques années, les perspectives et les discours ont totalement changé. La performance, et non plus le maintien des équilibres, est devenue principe d'équité : il est équitable de récompenser les meilleurs et il ne l'est plus de répartir les moyens sur des bases identiques. Le recours des instruments de sélection mettant

en compétition un grand nombre de projets dont seuls quelques-uns seront sélectionnés est devenu courant. L'identification des quelques RTRA (réseaux thématiques de recherche avancée) qui allaient recevoir une manne financière conséquente pendant cinq ans, le financement de quelques « plans licence » pour les établissements proposant les modalités les plus innovantes de lutte contre l'échec en premier cycle, la labellisation d'une poignée de PRES (pôles de recherche et d'enseignement supérieur), la sélection de quelques projets de développement scientifique et immobilier dans le cadre du plan *Campus*, renvoient à des pratiques et à des politiques sélectives qui étaient rares en France auparavant. Elles contrastent fortement, par exemple, avec les choix faits par les promoteurs de la politique contractuelle il y a vingt ans, quand ils ont décidé de passer contrat avec tous les établissements, y compris ceux dont les plans stratégiques étaient faibles, dans un souci d'apprentissage généralisé et de traitement homogène des uns et des autres. On peut faire l'hypothèse qu'un choix différent serait fait aujourd'hui.

Une évolution comparable se développe en Allemagne, de manière peut-être encore plus marquée. La politique de *Exzellenz Initiative* qui a conduit au financement privilégié d'une petite dizaine d'universités, une quarantaine de *clusters* scientifiques et une quarantaine d'écoles doctorales vient se superposer aux décisions fédérales de 1998 et 2008 qui laissent aux *Länder* une marge de manœuvre accrue, les met en compétition les uns avec les autres et accroît ainsi les écarts entre eux.

Certes tous les pays d'Europe continentale ne sont pas rentrés dans ce processus d'identification des meilleurs. Certains l'ont clairement refusé (les Pays-Bas ou la Norvège par exemple) mais il s'agit souvent de pays comptant un nombre réduit d'établissements, voire, comme aux Pays-Bas, de pays où l'essentiel des étudiants est inscrit dans des établissements délivrant des formations courtes et professionnalisées et où le nombre d'universités est de ce fait restreint. Ces options nationales risquent par ailleurs d'être contrariées sous le double effet des classements internationaux (qui réintroduisent une mesure de la différenciation là où elle a été refusée au niveau national) mais aussi de la classification des universités européennes que la Commission finance aujourd'hui afin de faire émerger une alternative européenne au classement de Shanghai.

À l'issue de cette première partie, il apparaît donc que les réformes menées au niveau national dans les pays européens, et les récentes réformes françaises, présentent de grandes similitudes dans leurs objectifs et se sont développées autour d'une représentation partagée de la manière dont devrait être régulé l'enseignement supérieur en Europe.

L'inscription profondément nationale des réformes actuelles

Cette convergence entre les orientations prises amène divers auteurs d'une part à voir derrière ce mouvement d'ensemble la main discrète de la Commission européenne [Bruno, 2008] ou l'action souterraine d'organismes transnationaux comme l'OCDE. Les très nombreux travaux qui existent sur les différents systèmes nationaux et les réformes qu'ils ont connues, conduisent toutefois à des conclusions beaucoup plus tempérées. S'il est indéniable que des processus mimétiques et la diffusion d'idées expliquent en partie ces convergences, les nombreux cas de résistance des différents États aux tentatives de la Commission d'investir le champ de l'enseignement supérieur⁷, comme l'absence de données empiriques établissant de manière crédible des liens simples et automatiques entre l'OCDE et les réformes ou entre les membres de l'OCDE et les porteurs de réformes, montrent les limites d'une théorie de la diffusion dissimulée et de l'embrigadement inconscient.

Par ailleurs, ces thèses surestiment fortement la capacité des réformateurs à s'abstraire de leur environnement national et à transformer les orientations visées en actions concrètes conduisant à la construction d'un modèle identique et homogène entre les différents pays européens. Les récentes réformes françaises, dont nous avons pourtant montré dans la première partie qu'elles s'inscrivent bien dans la mouvance générale des réformes menées chez nos voisins européens, sont simultanément et également exemplaires de leur inscription dans un espace national spécifique et du poids dont

7. Il est vrai qu'elle a trouvé une certaine légitimité à le faire depuis 2003, mais son empressement à produire des textes sur sa conception de l'enseignement supérieur ne suffit à montrer son influence sur les réformes.

celui-ci pèse sur le cours des réformes. Autrement dit, si les orientations sont en phase avec celles d'autres réformes en Europe, leur déclinaison concrète reste nationale. Pour illustrer notre propos, nous procéderons en deux temps. Nous commencerons par montrer que, derrière la rhétorique de l'ajustement du système française aux normes internationales, le contenu de la loi LRU s'inscrit en continuité et non en rupture avec l'histoire des universités françaises. Nous nous intéresserons ensuite aux renégociations actuelles du projet de décret sur le statut des enseignants-chercheurs, et montrerons leur caractère extrêmement situé et la difficulté qu'ont les acteurs à sortir des cadres cognitifs nationaux.

Une autonomie des établissements, à la française

L'un des arguments favoris des promoteurs des réformes actuelles consiste à dire que « partout dans le monde, sauf en France... » et que par conséquent nous devons nous aligner sur ce qui se fait ailleurs. C'est ce que la LRU entend permettre. Or ce qui frappe en lisant cette dernière, une fois que l'on a constaté sa congruence d'ensemble avec les réformes menées dans les pays européens, c'est qu'elle comporte au moins deux spécificités qui la rendent définitivement « française » et spécifique.

La première spécificité tient à sa focalisation sur le renforcement du rôle du président d'université. Certes, nous l'avons vu plus haut, le renforcement de l'exécutif est une constante des réformes universitaires européennes. Mais cette évolution concerne en général l'ensemble de la ligne de responsabilité qui va du président de l'établissement jusqu'au directeur de département. Selon les pays, c'est plutôt sur ces derniers ou au contraire plutôt sur les doyens que les présidents pourront s'appuyer pour gouverner. La loi de 1997 aux Pays-Bas par exemple, a modifié ainsi aussi bien le rôle et les modalités de désignation des présidents que celui des doyens et elle visait aussi bien les instances délibératives de l'université que celles des facultés. La LRU en revanche, concentre son action sur le président et sur son conseil d'administration. Divers arguments ont été déployés pour justifier ce choix, dont les plus savoureux consistent à affirmer qu'il s'agit ainsi de laisser aux universités la liberté de s'organiser comme elles le souhaitent en interne et qu'il aurait été interventionniste de légiférer sur les doyens (alors qu'il

ne l'est bien sûr pas de préciser dans le détail les prérogatives des présidents). Mais il est plus vraisemblable de faire l'hypothèse que la question ne s'est même pas posée et que les rédacteurs de la loi, encouragés en cela par les présidents d'université qui poussaient depuis plusieurs années pour l'extension de leurs compétences décisionnelles, sont restés prisonniers du cadre cognitif et normatif qui prévaut en France depuis la création de la fonction de président de l'université par la loi de 1968, et la re-crédation d'établissements universitaires par la suppression des anciennes facultés. Les lois qui ont suivi, celle de 1984 [Mignot-Gérard, 2006] comme celle de 2007, ont ainsi toutes cherché à asseoir la fonction présidentielle face aux nouveaux doyens (appelés directeurs d'UER puis directeurs d'UFR pour essayer, en vain, de créer une rupture sémantique avec l'avant-68). La même stratégie animait la politique contractuelle de la fin des années 1980 : il s'agissait d'imposer l'université face à ses composantes, de favoriser une logique d'établissement plutôt qu'une logique facultaire. La loi de 2007 s'inscrit dans cette continuité, intimement liée qu'elle est à l'histoire tout en ruptures de l'Université française, si bien qu'elle vise une plus grande autonomie des universités françaises en la faisant reposer sur l'autonomie des présidents plutôt que sur celle des établissements. Il y a ainsi fort à parier que la coupure que S. Mignot-Gérard et moi-même avons constatée et décrite [Mignot-Gérard, Musselin, 1999, 2000, 2002] entre les équipes présidentielles et les doyens, et qui n'existe pas dans les universités voisines, va continuer à se maintenir et constituer un obstacle organisationnel important « au passage à l'autonomie »

La seconde spécificité concerne le conseil d'administration. La réduction de sa taille et la modification de son mode d'élection s'inscrivent clairement aussi dans cette même volonté de renforcement de l'exécutif tandis que la place donnée aux personnalités extérieures et l'encouragement à solliciter des acteurs du monde économique s'inscrivent eux dans la poursuite de la stratégie d'ouverture des établissements aux parties prenantes. Autrement dit, le nouveau conseil d'administration vise simultanément deux objectifs. Les pères fondateurs de l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques nous ont montrés avec brio [Pressman, Wildavsky, 1973] que cela conduisait facilement à n'en atteindre aucun. En effet, même si les conseils d'administration sont de taille

plus restreinte, leurs vastes ordres du jour et le niveau de détail des questions dont ils traitent risquent fort de décourager autant que par le passé les personnalités extérieures qui y siègent, tandis que les majorités plus solides sur lesquelles les présidents pourront se reposer grâce aux nouvelles règles électorales peuvent devenir des contre-pouvoirs beaucoup plus redoutables que ne l'étaient les anciens conseils. De surcroît, le caractère hybride de ces conseils, à moitié comités stratégiques et à moitié organes d'expression et de représentation interne en fait des objets non identifiés qui n'ont aucun équivalent chez nos voisins et tend finalement à singulariser les universités françaises là où il s'agissait, soit disant de les aligner sur leurs homologues !

*L'impossible constitution d'une profession
universitaire européenne*

Un second exemple flagrant de l'inscription nationale des réformes en cours est à trouver dans l'ensemble des mesures qui visent à modifier la gestion des carrières. Comme nous l'avons souligné dans la première partie, se mettent en place en France une décentralisation de cette gestion vers les établissements et une transformation de la relation université-universitaire, deux évolutions comparables aux orientations observées dans d'autres pays européens. Pour autant, la mise en œuvre concrète de ces orientations reste à nouveau profondément nationale, tout comme cela a d'ailleurs été le cas lors des réformes de la gestion des universitaires engagées dans d'autres pays. Toutes comportent de nombreux points communs au niveau de leurs objectifs, mais, curieusement, aucune ne se préoccupe des modalités concrètes qui existent dans les pays voisins quand il s'agit de transformer les objectifs en mesures tangibles. Que ce soit en Allemagne quand, en 2001, ont été introduits les salaires au mérite et la nouvelle grille de rémunérations des professeurs, ou en Autriche quand, en 2002, il a été décidé que les professeurs nouvellement recrutés ne seraient plus fonctionnaires⁸, ou bien encore en Grande-Bretagne quand, en 1988, la *tenure* a été supprimée, toutes

8. On remarquera d'ailleurs que cette réforme allemande et cette réforme autrichienne, loin d'accroître le degré de convergence entre les deux pays a créé un écart entre deux pays qui vivaient jusque là sur un modèle identique.

ces réformes ont été conduites sans se demander si elles étaient compatibles avec les pratiques et les réglementations des autres pays membres de l'UE. Il s'en suit une juxtaposition d'autant de professions universitaires que de pays en Europe et des pratiques, des règles et de statuts très éclatés. De la même façon, le système de primes et sa délégation aux établissements, les modulations de service au cœur aujourd'hui des débats, ou la composition des comités de sélection, n'ont jamais donné lieu à des réflexions sur leur compatibilité (sans parler de leur similitude !) avec les pratiques de nos collègues européens alors pourtant que la mobilité géographique et institutionnelle des universitaires, voire la constitution d'un marché du travail universitaire européen, sont pourtant souvent mises en avant. Cette question semble avoir été réglée, comme souvent en France, par la création d'une voie supplémentaire et spécifique : les contrats d'enseignement ou de recherche devraient permettre à un collègue étranger d'être recruté, géré, et surtout rémunéré en dehors du cadre de la fonction publique nationale.

Cette absence de prise en considération de la compatibilité entre les systèmes est encore plus flagrante avec le renforcement considérable du rôle du CNU. Alors que la réforme de 1992 avait permis d'assouplir le poids du centralisme corporatiste en confiant au CNU la responsabilité de qualifier les candidats au recrutement mais en ne lui permettant plus d'intervenir sur les décisions de recrutement, les dispositions prévues par les dernières versions du décret en cours de négociation lui ont redonné une place centrale dans la gestion des carrières assez comparable à celle qu'occupait le conseil de l'instruction publique au XIX^e siècle. Dans les années à venir les plus de 70 sections nationales du CNU évalueront tous les quatre ans les 63 000 enseignants-chercheurs en poste et continueront à décider de la moitié des promotions annuelles. La délégation de la gestion des postes et des personnes vers les établissements a donc pour contrepartie, dans le cas français, un renforcement notoire des prérogatives du CNU, à la faveur d'un mouvement qui a fait resurgir les clivages entre disciplines et établissements, clivages qui, je l'ai rappelé plus haut, caractérisent et singularisent la structuration notre système d'enseignement supérieur. De surcroît, alors que le Président de la République reprochait aux organismes de recherche de s'autoévaluer (ce qui est erroné puisque dans les sections du comité national siègent des chercheurs et

des universitaires) personne ne trouve curieux de laisser aux seuls universitaires la responsabilité de s'évaluer eux-mêmes (puisque les sections du CNU ne comptent que des maîtres de conférences et des professeurs).

Dans sa conception originelle, et encore plus dans sa version révisée, le décret sur le statut des enseignants-chercheurs contribue finalement à renforcer les singularités de la gestion des carrières en France, tout en maintenant cependant les objectifs d'une gestion plus déconcentrée et plus suivie des carrières au niveau des établissements.

Conclusion

Les récentes réformes françaises sont par conséquent assez exemplaires des processus de changement qu'ont connus les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche en Europe au cours des dernières décennies. De manière récurrente, leur transformation suit en effet deux logiques assez différentes. D'une part, elle s'inscrit dans un même mouvement d'ensemble qui poursuit des orientations similaires et promeut des solutions comparables. À ce niveau, on observe incontestablement des convergences et des représentations partagées entre les réformateurs des différents pays européens et on pourrait conclure à l'existence d'un processus de standardisation et d'homogénéisation visant à construire un modèle universitaire unique. Mais d'autre part, la déclinaison locale (en l'occurrence nationale) des réformes en mesures concrètes révèle (comme nous l'avons montré pour le cas de la France) une réinscription de ces politiques de changement dans des trajectoires et des traditions nationales, qui peuvent même se trouver renforcées à cette occasion.

Cette distance entre les théories et les objectifs incorporés dans les stratégies réformatrices d'une part et les réalisations effectives pourrait assez facilement être interprétée à l'aide des outils proposés par les analystes de l'action publique pour comprendre les décalages entre les décisions publiques et leur mise en œuvre [Majone, Wildavsky, 1973 ; Cerych, Sabatier, 1986]. Les modalités de construction des textes législatifs puis leur traduction opération-

nelle laissent de la place à des détournements, à des amendements, à des jeux d'acteurs ou à des ambiguïtés qui font plus ou moins dévier les orientations initiales.

Une autre interprétation de cette distance peut être trouvée dans le fait que tout changement, même paradigmatique⁹ se produit dans un espace déjà fortement institutionnalisé, caractérisé par des effets de dépendance au sentier [Pierson, 2000]. De ce fait, on observe plus souvent des phénomènes d'agrégation que de substitution radicale entre des éléments de réformes et des processus et mécanismes déjà bien en place. La combinaison spécifique qui surgit dans chaque pays de l'articulation singulière qui se noue entre formes institutionnalisées et réformes explique alors en grande partie le fait que la convergence entre les orientations poussées par les politiques de changement menées par les différents pays n'ait pas introduit une plus forte convergence (voire ait accru les écarts) entre des pratiques qui restent finalement très nationales.

Enfin, les réformes ne pénètrent pas uniformément les systèmes. Certains aspects ou niveaux peuvent être plus affectés que d'autres, le changement peut atteindre certains éléments et pas d'autres. C'est précisément ce qu'a montré avec force l'étude comparative sur la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni, conduite par M. Kogan et ses collègues [Kogan *et al.*, 2000] sur les acteurs qui au niveau national ont mené les politiques d'enseignement supérieur et de recherche, sur plusieurs universités et sur les universitaires des trois pays. Leurs enquêtes auprès des trois pôles constitutifs (la profession universitaire, les institutions et les autorités publiques) de ce que j'ai appelé une configuration universitaire [Musselin, 2001, chap.7] révélaient non seulement que chacun de ces pôles était plus ou moins affecté par les réformes (les autorités publiques, plus que les institutions et celles-ci plus que la profession) mais aussi que pour un pôle donné des changements intervenaient sur certaines dimensions mais pas sur d'autres. Ainsi, M. Henkel [Henkel, 2000] dans son beau livre sur les universitaires britanniques a-t-elle montré que si les pratiques de ces derniers ont été modifiées par les réformes, leurs valeurs et leur identité professionnelle sont restées inchangées.

9. Cf. par exemple Hall [1993] pour une application du changement paradigmatique kuhnien [Kuhn, 1962] aux changements (de) politiques.

Quitte à paraître triviale, il me semble donc indispensable d'adopter une certaine prudence à l'égard de l'analyse des réformes actuelles. C'est moins dans leur esprit que dans leur mise en pratique que se joue leur réel impact, et les premiers éléments dont on dispose sur cette dernière montre qu'elle reste bien plus conforme au modèle traditionnel français qu'inféodée au modèle auquel se réfèrent les réformateurs. Au lecteur (et à l'avenir) de décider s'il faut s'en plaindre ou s'en réjouir !

Références bibliographiques

- ALTBACH P. (dir.), 2000, *The Changing Academic Workplace. Comparative Perspectives*, Boston College Center for International Higher Education, Boston.
- BLEIKLIE I., HØSTAKER R., VABØ A., 2000., *International Study of Higher Education : Norway*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.
- BLEIKLIE I., 2005, « Academic Leadership and Emerging Knowledge Regimes » in BLEIKLIE I., HENKEL M. (dir.) *Governing Knowledge : a study of continuity and change in higher education*, Springer, Dordrecht.
- BECHER T., KOGAN M., 1992 (1980), *Process and Structure in Higher Education*, Routledge, première et deuxième éditions.
- BRAUN D., MERRIEN F.-X. (dir.), 1999, *Towards a Model of Governance for Universities ? A Comparative View*, Higher Education Series, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- BOER DE H., 2002, « On Nails, Coffins and Councils », *European Journal of Education*, 37 (1), p. 7-20.
- BRUNO I., 2008, « Y-a-t-il un pilote dans l'Union ? Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrés : les balises de la décision », *Politix*, n° 82, juin, p. 96-117.
- CAVE M., HANNEY S., KOGAN M., TREVETT G., 1988, *The Use of Performance Indicators in Higher Education : A critical Analysis of Developing Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- CERYCH L., SABATIER P., 1986, *Great Expectations and Mixed Performance. The implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham Books.
- CHARLE C., 1994, *La République des universitaires, 1870-1940*, Seuil, Paris.
- CORBETT A., 2005, *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

- ENDERS J. (dir.), 2000, *Employment and Working Conditions of Academic Staff in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main.
- ENDERS J. (dir.), 2001, *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*, Greenwood Press, Westport, Conn.
- EURYDICE, 2000, *Two decades of reform in Higher Education in Europe : 1980 onwards*, Eurydice Studies, Education and Culture, Commission européenne, Bruxelles.
- EURYDICE, 2008, *Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*, Eurydice Studies, Education and Culture, Commission européenne, Bruxelles.
- FERLIE E., ASHBURNER L., FITZGERALD L., PETTIGREW A., 1996, *The New Public Management in Action*, Oxford University Press, Oxford.
- FERLIE E., MUSSELIN C., ANDRESANI G., 2009, « The governance of Higher Education Systems : A public Management Perspective », in PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E. : *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht, p. 1-19.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989) : *En quête d'universités*, L'Harmattan, Paris.
- (1993) : *L'État face aux universités*, Economica, Paris.
- GIBBONS M., LIMOGES C., NOWOTNY H., SCHWARTZMAN S., SCOTT P., TROW M., 1994, *The New Production of Knowledge : The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres.
- GOEDEGEBUURE L., KAISER F., MAASSEN P., MEEK L., DE WEERT E. (dir.), 1993, *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich*, Güterloh, Verlag Bertelsmann Stiftung.
- GORNITZKA Å., 2006, « What is the Use of Bologna in National Reform ? The Case of Norwegian Quality Reform in Higher Education » in TOMUSK W. (dir.). *Creating the European Area of Higher Education : Voices from the Periphery*, Springer, Dordrecht, p. 19-41.
- HALL P. A., 1993, « Policy Paradigms, Social Learning and the State », *Comparative Politics*, 25 (3), 275-296.
- KOGAN M., HANNEY S., 2000, *Reforming Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.
- KOGAN M., BAUER M., BLEIKLIE I., HENKEL M., 2000, *Transforming Higher Education. A Comparative Study*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, Philadelphie.
- KUHN T.S., 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.
- LEPORI B., 2008, « Le financement des universités en Europe », *Critique Internationale*, 39 (avril-juin), p. 25-46.

- MAJONE G., WILDAVSKY A., 1984, « Implementation as Evolution », in PRESSMAN J. L., WILDAVSKY A. (3^e édition) : *Implementation*, University of California Press, Berkeley, p. 163-180.
- MARGINSON S., 2008, « Vers une hégémonie de l'université globale », *Critique internationale*, 39 (avril-juin), p. 87-107.
- MAYNTZ R., 2002, « University Councils : an Institutional Innovation in German Universities », *European Journal of Education*, 37 (1), p. 21-28.
- MIGNOT-GÉRARD S., 2006, *Échanger et argumenter. Les dimensions politiques du gouvernement des universités françaises*, doctorat de sociologie, Sciences-Po, Paris.
- MIGNOT-GÉRARD S., MUSSELIN C., 1999, *Comparaison des modes de gouvernement de quatre universités françaises*, CAFI-CSO et Agence de modernisation des universités, Paris.
- 2000, *Enquête quantitative des modes de gouvernement de 37 établissements*, CAFI-CSO et Agence de modernisation des universités, Paris.
- 2002, « More leadership for French Universities, but also More Divergences between the Presidents and the Deans », in DEWATRIPONT M., THYS-CLÉMENT F. et WILKIN L. (dir.), *European Universities : Change and Convergence*, Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, p. 123-146.
- MUSSELIN C., 2000, « The Role of ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe : The Case of France », *Working Paper Series #73*, Center for European Studies, Harvard University.
- 2001, *La Longue Marche des universités françaises*, PUF, Paris.
- 2005a, « Change and Continuity in Higher Education Governance ? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries », in BLEIKLIE I., HENKEL M. (dir.) : *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education ; a Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Springer, Dordrecht, p. 65-80.
- 2005b, « European academic labour markets in transition », *Higher Education*, 49, p. 135-154.
- 2005c, *Le Marché des universitaires. France Allemagne, États-Unis*, Les Presses de Sciences Po., Paris.
- NAIDOO R., 2008, « La réforme de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni », *Critique Internationale*, 39 (avril-juin), p. 47-65.
- NEAVE G., 1988, « On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise : an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988 », *European Journal of Education*, 23 (1 et 2) p. 7-23.
- NEAVE G., VAN VUGHT F., 1991, *Prometheus Bound : the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford, New York.
- NEAVE G., VAN VUGHT F. (dir.), 1994, *Government and Higher Education relationships across three continents : the Winds of Change*, Pergamon Press, Oxford, New York.

- OGIEN A., 2000, « Médecine, santé et gestion », in CRESSON G., SCHWEYER F.X. (dir.), *Professions et institutions de santé face à l'organisation du travail*, Éditions ENSP, Rennes, p. 133-148.
- PARADEISE C., REALE E., BLEIKLIE I., FERLIE E., 2009, *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Springer, Dordrecht.
- PIERSON P., 2000, « Path dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics », *American Political Science Review*, 94 (2), p. 251-267.
- PRESSMAN J.L., WILDAVSKY A., 1993, *Implementation : how great expectations in Washington are dashed in Oakland or why it's amazing that federal programs work at all, this being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Londres.
- RAVINET P., 2007, « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne », doctorat de sociologie, Sciences Po, Paris.
- REED M., 2001, « New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assessment », conférence Hedda-Cipès, Pinhao, Portugal.
- 2003, « New Managerialism and Changing Forms of Organizational Governance: Governance without Government », séminaire CONDOR (CONtradictions et Dynamiques des Organisations), Paris.
- REED M., DEEM R., 2002, « New Managerialism – The Manager-academic and Technologies of Management in Universities – Looking Forward to Virtuality », in ROBINS K. and WEBSTER F. (dir.), *The Virtual University*, Oxford University Press, Oxford, p. 126-147.
- RENAUT A., 1995, *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, Calman-Lévy, Paris.
- RHOADES G., SPORN B., 2002, « New models of management and shifting modes and costs of production: Europe and the United States », *Tertiary Education and Management*, 8 (1), 3-28.
- VAN VUGHT F., 1995, *Policy Models and Policy Instruments in Higher Education : the Effects of Governmental Policy-making on the Innovative Behaviour of Higher Education Institutions*, Institut für Hohere Studien, Series n° 26, Vienne.
- VAN VUGHT, F. (dir.), 1989, *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Higher Education Policy Series n° 7, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- VIGOUR C., 2008, « Ethos et légitimité professionnels à l'épreuve d'une approche managériale: le cas de la justice belge », *Sociologie du travail*, vol. 50, n° 1, p. 71-90