



LES DOSSIERS DE LA VEILLE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SOUS LE REGARD DES CHERCHEURS

FÉVRIER 2005

Les Dossiers de la Veille

Les *Dossiers de la Veille* ont pour vocation de présenter un état de la recherche sur une problématique, choisie et traitée à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

Déjà parus

- Politiques compensatoires : Éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon (octobre 2004)
- Éducation à l'environnement et au développement durable (2004)

Rédacteur du dossier : Olivier REY
en partenariat avec le Réseau d'étude sur l'enseignement supérieur (RÉSUP)

© Cellule de veille scientifique et technologique, février 2005
Institut national de recherche pédagogique
19, allée de Fontenay – BP 17424
69347 Lyon cedex 07

<http://www.inrp.fr/vst>
Tél : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax : +33 (0)4 72 76 61 93

Sommaire

1. Introduction	5
Bref rappel sur quelques évolutions de l'enseignement supérieur en France	5
Un nouvel essor de la recherche sur les universités depuis le début des années 1990	6
Problématique et organisation du dossier	6
2. Cinq regards sur les recherches en enseignement supérieur	8
Unité versus diversité : les étudiants et leurs conditions de vie	8
Des étudiants essentiellement considérés du point de vue de leur rôle à venir dans la société	8
Un renouveau d'intérêt pour les « nouveaux étudiants » des années 1990	8
À la recherche de définitions unifiantes	9
Une connaissance plus précise de l'ensemble de la population étudiante rendue possible par les enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante	10
Le rapport aux études, élément central de différenciation des identités étudiantes	10
Quelques pistes complémentaires	11
Perspectives internationales	12
Bibliographie	12
Les étudiants et leur travail universitaire	13
Des analyses étrangères plus précoces	13
Des pratiques d'études mal connues malgré la multiplication des dispositifs contre l'échec dans les premiers cycles en France	14
L'affiliation au métier étudiant	14
Facteurs d'échec et comportements de réussite	15
Des tactiques étudiantes d'ajustement permanent pour répondre à l'incertitude universitaire	15
Une socialisation silencieuse par les rythmes de travail et les emplois du temps	16
Des savoirs disciplinaires qui ne sont pas équivalents dans leurs effets socialisants	17
Les variations de réussite en fonction du lieu d'études	18
La mobilisation des enseignants, élément d'explication des différences entre sites	18
Les effets mitigés du tutorat	19
Évaluer la plus-value d'une formation supérieure	19
Bibliographie	20
Émergence, politiques et gouvernement des universités	21
Le cadre faiblement intégrateur des universités françaises jusqu'aux années 1990	21
Des configurations nationales différentes selon l'articulation entre les disciplines, les établissements et la tutelle	22
Un État français à la fois omniprésent et impuissant	22
La mise en place de la contractualisation en 1989 constitue un tournant pour la configuration française	23
Une doctrine du projet d'établissement qui déborde le cadre de la politique contractuelle	24
L'informatisation comme révélateur des problèmes de cloisonnements dans l'établissement	24
Des politiques d'établissement qui peinent à investir le noyau dur de l'enseignement et de la recherche	25
Le triangle de Clark en débat	26
Des universités sous l'emprise des nouvelles normes du marché ?	26
Limites des analyses en terme de globalisation et de modèles transnationaux	27
L'importance des acteurs de niveau intermédiaire dans les établissements	27
Un gouvernement de l'université qui repose sur des bases fragiles	28
Bibliographie	29
La profession universitaire, entre traditions académiques et régulations institutionnelles croissantes	30
Le prix de la liberté académique	30
Rapports à l'espace et types de représentations sociales de l'université	31
Enseignement, recherche, administration : le travail des universitaires observé au travers de leurs diverses tâches	31
Des tensions différemment ressenties entre enseignement et recherche	32
Des rythmes de carrière très différents selon les disciplines	33
Quelles sont les dynamiques propres aux marchés du travail universitaire ?	33
Des marchés nationaux toujours très spécifiques	34
L'établissement joue un rôle croissant dans la régulation de la profession universitaire des différents systèmes européens	35
Les pratiques enseignantes face aux nouveaux publics universitaires	35
Bibliographie	36
Quand les territoires ont redécouvert leurs universités	37
Des relations changeantes entre universités et villes	37
Les campus à la française, symbole de l'isolement universitaire	38

Université 2000 et le nouvel engouement territorial pour l'enseignement supérieur.....	38
Un système partenarial complexe entre collectivités locales.....	39
Des universités qui ont du mal à parler d'une seule voix	40
Représentations confuses des apports potentiels de l'université au territoire	40
Vers des systèmes locaux d'enseignement supérieur ?	41
Portée et limites de la démocratisation par les délocalisations.....	41
Des effets de site plus que des effets délocalisations	42
Des enjeux de prise en charge du « travail invisible » dans les antennes	42
Bibliographie.....	43
Bibliographie générale.....	44
Ouvrages et articles	44
Revue et périodiques spécialisés sur l'enseignement supérieur.....	50
Numéros spéciaux de revues françaises	50
Quelques revues internationales.....	51
Sitographie.....	52
Sites francophones	52
Sites internationaux.....	53

1. Introduction

L'université a longtemps fait figure de parent pauvre des recherches en éducation en France, même si l'on élargit le domaine à l'ensemble de l'enseignement supérieur (grandes et moins grandes écoles comprises).

Si l'objet de ce travail n'est pas de livrer un recensement des travaux de recherche concernant l'université depuis les cinquante dernières années, la simple consultation de la bibliographie des ouvrages parus sur la question témoigne de l'inexistence d'un champ scientifique vraiment cumulatif jusqu'à la fin des années 1980.

Non pas que l'université ne fasse pas l'objet d'attentions : dès avant la crise de Mai 68 et jusqu'à nos jours, des ouvrages sont régulièrement parus sur le sujet. Dans l'écrasante majorité des cas, néanmoins, il s'agit d'essais ou de témoignages livrant un diagnostic politique ou professionnel de la situation universitaire (et des remèdes préconisés), plus que de compte-rendus de recherche.

Peu de travaux des années 1960 et 1970 émergent ainsi, à la notable exception des Héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964). Cet ouvrage¹ a d'ailleurs plutôt donné lieu à des débats postérieurs sur sa portée sociologique générale qu'à des prolongements portant sur les populations universitaires : le travail de Bourdieu et Passeron est fondateur d'un courant de recherche sur la reproduction des inégalités sociales avant que d'être l'initiateur d'un ensemble de travaux sur la population universitaire.

Nous pourrions oser quelques variations sur la réticence des universitaires à se poser en objet de leurs propres études. Au-delà de cette hypothèse difficilement vérifiable, il est en revanche plausible que la faiblesse de la recherche dans le domaine avait à voir avec la situation des universités françaises elles-mêmes.

À partir de son expérience de président d'université à Nanterre, R. Rémond (1979) avançait l'idée que la société française n'aimait pas ses universités, sans trop de risques d'être démenti à l'époque.

Les travaux historiques et sociologiques sur l'université française convergent en effet ces dernières années (notamment Charle, 1994 ; Musselin, 2001) pour souligner la faiblesse institutionnelle des universités en France, de la Révolution aux années 90.

Bref rappel sur quelques évolutions de l'enseignement supérieur en France

Sans refaire ici la généalogie historique de l'enseignement supérieur, il est nécessaire de rappeler certaines évolutions majeures.

La révolution française avait non seulement supprimé les universités issues de l'ancien régime, mais avait également continué l'œuvre de la monarchie visant à privilégier la constitution de grands établissements spécialisés pour former ce qu'on appellerait aujourd'hui les élites et les cadres de la nation (à l'exception des juristes et des médecins formés dans les universités).

La création de l'université impériale par Napoléon, par la suite, vise moins à restaurer les universités qu'à créer un ensemble fortement centralisé qui couvre l'ensemble de l'Éducation nationale, avec le baccalauréat comme pièce maîtresse, et dans lequel les universitaires, réorganisés en fortes corporations disciplinaires, ont comme vocation première de préparer les maîtres et les examens du secondaire.

Il faut attendre la fin du 19^e siècle, et la loi de 1896, pour que l'on évoque une « renaissance des universités » (Renaut, 1995). Pourtant, contrairement à ce que l'expression laisse entendre et aux ambitions de ses promoteurs (inspirés par le modèle des universités allemandes) la loi de 1896 aboutit, pour de multiples raisons, à la renaissance des facultés plus qu'à celle des universités, avec une consécration du pouvoir des corporations disciplinaires mises en places durant le XIX^e siècle.

La situation évolue peu jusqu'en 1968, et c'est ainsi qu'à la veille de mai 1968 l'enseignement supérieur est essentiellement organisé autour de trois ensembles : les Grandes Écoles et établissements (et leurs classes préparatoires), les organismes de recherche créés autour de la seconde guerre mondiale (CNRS, INSERM...) et les facultés, essentiellement disciplinaires et lâchement coordonnées entre elles.

La loi Faure de 1968, en réponse à la crise du mois de mai, introduit une nouveauté essentielle, en fournissant pour la première fois depuis la Révolution un cadre législatif aux universités.

Désormais, les facultés n'ont d'existence juridique qu'en tant que composante interne des universités, et ces dernières se voient doter de leur autonomie.

Sans mésestimer les changements d'ampleur qu'introduit cette loi (longtemps contestée dans certaines parties du monde universitaire), l'ensemble des analyses constate que les habitudes héritées de la « république des facultés » continuent à prospérer dans la vingtaine d'années qui suit. Le monde universitaire est toujours largement dominé par deux acteurs : d'une part les corporations disciplinaires qui régulent le fonctionnement académique (malgré la prédominance perdue des facultés), d'autre part l'administration centrale de l'État, qui garde de droit ou de fait l'essentiel des outils de décision sur la politique de l'enseignement supérieur, souvent en coopération étroite avec les corporations disciplinaires.

1 Les citations bibliographiques se réfèrent à la bibliographie générale, située à la fin du dossier.

La contestation de la loi Savary de 1984 sur l'enseignement supérieur par les secteurs culturellement les plus attachés aux traditions facultaires est aussi l'occasion de contester les principes mêmes de la loi Faure.

Il faut donc attendre la fin des années 80, et plus particulièrement les années 89-92, pour voir la question des universités offrir un tout autre visage. Quatre événements principaux, étroitement liés, génèrent une nouvelle configuration universitaire.

L'échec des projets de réforme initiés en 1986 par le ministre A. Devaquet scelle d'abord la fin de la contestation larvée ou affichée des principes de la loi de 1968 repris par la loi de 1984 : entre 1988 et 1989, l'ensemble des universités passe sous le régime de la loi de 1984.

Les effectifs étudiants, d'autre part, connaissent une brusque augmentation à partir de 1987, conduisant les universités dans la voie de la « massification », sous l'effet de la situation sociale et économique (chômage, course à la qualification...) et des discours politiques (80 % d'une classe d'âge au niveau bac, priorité à l'élévation du niveau de la formation dans la concurrence mondiale...).

En réponse à cette poussée démographique étudiante, le ministère Jospin lance le plan « Université 2000 », qui marque symboliquement une réconciliation de la nation avec ses universités et concrètement une multiplication des constructions universitaires sur tout le territoire, grâce à la forte participation des collectivités locales.

Enfin, l'administration centrale promeut une révolution culturelle dans ses relations avec les universités, en lançant la méthode de la « contractualisation » avec les établissements, dix ans après avoir initié ce nouveau type de relations dans le domaine de la recherche.

Un nouvel essor de la recherche sur les universités depuis le début des années 1990

Si les nombreux travaux existants (Musselin, 2001 ; Felouzis, 2003) s'accordent sur le constat de ce tournant au début des années 1990, nous constatons aussi un essor sans précédent de la recherche concernant les universités à partir de cette période.

Les études se multiplient, comme si un certain nombre de changements significatifs dans le monde de l'enseignement supérieur attirait de façon inédite l'attention de la communauté scientifique sur des problématiques telles que le gouvernement des universités, les relations entre les universités et leurs territoires, la sociologie des nouveaux étudiants puis, un peu plus tard, la question pédagogique dans les premiers cycles universitaires.

Ainsi, à côté des traditionnels essais et prises de position sur le devenir de l'université, une littérature plus scientifique s'affirme concernant l'enseignement supérieur, dont témoignent plusieurs ouvrages mais aussi l'apparition de plus en plus fréquente de l'enseignement supérieur dans les articles voire les dossiers de revues scientifiques.

Il faut aussi préciser que la nouvelle donne universitaire suscite la mise en place de programmes de recherche de diverses natures, lancés par des organismes ou autorités publics, qui auront souvent permis l'éclosion et l'affirmation de problématiques nouvelles.

C'est ainsi qu'à la suite du plan Université 2000, un programme interministériel de recherche « Universités et Villes », piloté par le plan urbain, va stimuler des travaux nombreux et variés sur les diverses modalités de relations qui peuvent se tisser entre un établissement universitaire et son territoire d'implantation, mais aussi susciter des réflexions plus larges sur la condition étudiante (Dubet *et al.*, 1994).

La création de l'Observatoire national de la vie étudiante va réunir les conditions d'un saut quantitatif et qualitatif en matière de connaissance des étudiants, aussi bien par la mise en place à grande échelle d'une enquête nationale triennale sur les conditions de vie étudiante, pilotée par un comité scientifique, que par l'instauration d'un concours annuel visant à récompenser les meilleurs travaux d'étudiants portant sur ce domaine.

Après les conditions de vie des nouveaux étudiants, ce sont les problématiques de leur inscription dans les études et les conséquences de la massification des cursus universitaires qui sont notamment explorées dans plusieurs réponses à l'appel d'offre du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) en 1997, sur le thème « hétérogénéité des élèves et des étudiants ».

La recherche concernant l'enseignement supérieur se structure en outre de façon permanente ou institutionnelle.

Sous l'impulsion de Christine Musselin, un programme comparatif sur l'enseignement supérieur a été développé au sein du Centre de sociologie des organisations à partir du milieu des années 1990. Au début des années 2000, en partenariat avec des chercheurs de l'Observatoire sociologique du changement, il participe à la création du pôle « enseignement supérieur : action publique, pratiques sociales et dynamiques institutionnelles » au sein de l'IEP Paris, qui tient des séminaires réguliers.

Enfin, à l'automne 2001, sous l'incitation du ministère de la recherche, un Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP), piloté par Georges Felouzis (LAPSAC Bordeaux) voit le jour, et organise plusieurs colloques (six depuis 2002), un annuaire des chercheurs et un site web : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/index.html>.

Problématique et organisation du dossier

Ce dossier vise, à travers cinq « regards » thématiques et forcément partiels, à restituer quelques axes principaux de ces recherches, en développement depuis une dizaine d'années. Il essaye autant que possible de resituer les tra-

vaux les uns par rapport aux autres sur quelques problématiques communes, en pointant éventuellement les interrogations qu'elles font naître et les sujets en émergence.

Le choix des thèmes ne permet bien évidemment pas d'englober tous les sujets abordés dans le champ de l'enseignement supérieur et ne rend pas justice de toutes les études existantes que nous n'avons pas encore identifiées ou que nous n'avons pas pu traiter dans le cadre d'un des regards retenus :

- unité vs diversité : les étudiants et leurs conditions de vie
- les étudiants et leur travail universitaire
- émergence, politique et gouvernement des universités
- la profession universitaire, entre traditions académiques et régulations institutionnelles croissantes
- quand les territoires redécouvrent leurs universités.

Le découpage en thèmes est en outre arbitraire, alors même que certains travaux s'efforcent justement de faire converger des approches traditionnellement séparées pour mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Ce découpage doit, par conséquent, être compris comme un moyen de faciliter la lecture et un prétexte à cheminer autour d'un objet sans qu'il soit question de théoriser l'architecture des parcours proposés !

Il est évident que d'autres regards auraient pu être construits (par exemple à partir des pratiques culturelles des étudiants ou les pratiques pédagogiques des enseignants) et que d'autres mériteront sans doute à l'avenir d'être développés (tels que l'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur).

Nous souhaitons également ouvrir plus largement à l'avenir la perspective vers des travaux de recherche au-delà de la France, afin de voir dans quelle mesure des recherches internationales sont en résonance ou en convergence avec les travaux français, voire dans quelle mesure elles posent des questions nouvelles au regard de l'état des recherches françaises.

C'est pourquoi **nous nous efforcerons à l'avenir de proposer dans le cadre de ce dossier une veille régulière sur les nouvelles publications et travaux scientifiques concernant l'enseignement supérieur, à disposition de tous les lecteurs travaillant ou intéressés par le développement des recherches concernant ce secteur.**

Vous trouverez également dans ce dossier une bibliographie générale (plus large que la somme des bibliographies thématiques) ainsi qu'une sitographie recensant d'une part les principaux sites français liés à la recherche en éducation sur l'enseignement supérieur, et d'autre part une sélection de sites et de revues internationales du domaine.

2. Cinq regards sur les recherches en enseignement supérieur

Unité versus diversité : les étudiants et leurs conditions de vie

En 1964, paraît l'ouvrage de Bourdieu et Passeron, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, qui marque un tournant dans la sociologie de l'éducation française, en rompant avec un certain héritage durkheimien qui faisait de l'école une institution au pouvoir socialisant permettant une émancipation par rapport aux classes dominantes de la société.

En pointant la correspondance entre les contenus et le fonctionnement des études, les rapports sociaux et les catégories sociales dont sont issus les étudiants, *Les Héritiers* (suivi en 1970 par *La Reproduction*, des mêmes auteurs) va générer une problématique des inégalités sociales des carrières scolaires qui va durablement influencer de nombreux travaux de sociologie de l'éducation.

Des étudiants essentiellement considérés du point de vue de leur rôle à venir dans la société

On ne reviendra plus guère pendant une trentaine d'années sur la question étudiante elle-même d'un point de vue sociologique, l'expression des « Héritiers » devenant généralement un concept fourre-tout qui désigne de façon un peu impressionniste l'étudiant bohème issu d'un milieu aisé, typique d'un âge d'or du quartier latin. Avec en filigrane derrière l'usage inconsidéré du concept (surtout après Mai 68), l'idée sous-jacente d'un milieu étudiant relativement structurant, à l'opposé de ce qu'en déduisaient Bourdieu et Passeron.

Les auteurs, qui s'intéressaient surtout aux différences internes au milieu, ne croyaient en effet en aucun cas à l'idée de condition étudiante porteuse d'effets sociaux significatifs et particuliers : « *les étudiants peuvent avoir en commun des pratiques, sans que l'on puisse en conclure qu'ils ont une expérience identique et surtout collective* » (*Les Héritiers*, p. 24-25) car, fondamentalement, ils estimaient que le seul rassemblement des étudiants dans un espace commun ne pouvait fournir de cadre de socialisation comparable à un groupe social de type professionnel. « *À la différence des rythmes sociaux qui font les groupes intégrés en soumettant les activités de tous aux mêmes contraintes, le temps flottant de la vie universitaire ne rassemble les étudiants que négativement, puisque les rythmes individuels peuvent n'avoir en commun que de différer différemment des grands rythmes collectifs* » (*ibid.*, p. 51).

Or, nous verrons que cette interrogation sur l'existence d'une condition étudiante plus ou moins socialisatrice, de même que l'appréciation des degrés d'homogénéité ou au contraire de diversité au sein du monde étudiant, sont encore au cœur de bien des publications récentes.

Malgré les évolutions de la population universitaire (explosion des effectifs étudiants entre la fin des années 1950 et celle des années 1960) et les diverses crises estudiantines qui jalonnent la vie des universités depuis Mai 68, peu de travaux de fond se préoccupent d'analyser les étudiants jusqu'au début des années 1990, de confirmer ou discuter les thèses émises en 1964. **Pourtant, la figure devenue mythique de l'héritier semble en décalage croissant avec les étudiants qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur des années 1970 et 1980.**

Dans un contexte de montée du chômage, y compris pour les diplômés, c'est la fin d'un futur professionnel assuré pour les étudiants qui mobilise l'attention.

En 1976, Louis Lévy Garboua constate un comportement de la population étudiante progressivement plus homogène, notamment du fait de la dégradation des perspectives professionnelles. Pour les étudiants issus des classes supérieures cela se traduit, selon lui, par la substitution de travail rémunéré au temps d'études. Dans une démarche d'économie de l'éducation, il met en lumière un ajustement par les étudiants de la rentabilité de leur investissement éducatif au regard des débouchés prévisibles.

En 1980, sous la direction de Baudelot et Establet, *Les Étudiants, l'Emploi, La Crise* s'affiche avant tout comme un rappel à l'absence d'évolutions fondamentales du monde étudiant, qui semble s'inscrire dans la poursuite du paradigme de *La Reproduction* tout en surévaluant pourtant la dimension socialisatrice et unitaire du milieu. Le rôle de l'université est conçu comme une socialisation aux futures fonctions de classe, quelques soient les éléments de différenciation : « *le clivage qui s'esquisse au niveau des pratiques étudiantes correspond aux fractions de la petite bourgeoisie intellectuelle* » (p. 74), et « *l'homogénéité par les filières prime, et de loin, les hétérogénéités liées à l'origine de classe* » (p. 107).

En outre, les auteurs tiennent à souligner la permanence d'une spécificité étudiante au regard du reste de la jeunesse : « *Être étudiant aujourd'hui [...] c'est disposer de plusieurs années où les soucis matériels sont relégués au deuxième voire au dernier rang des priorités. Voilà la différence fondamentale entre la jeunesse étudiante et la jeunesse travailleuse* ». (p. 64).

Un renouveau d'intérêt pour les « nouveaux étudiants » des années 1990

Pendant que P. Bourdieu observe les élèves des classes préparatoires et des grandes écoles pour approfondir ses analyses de la reproduction, les chercheurs qui se penchent sur la situation étudiante à partir du début des années 1990 sont d'abord interpellés par la brusque poussée des effectifs étudiants commencée dans les années 1987-1988, qui se concentre dans les premiers cycles universitaires, les IUT, les STS et les établissements les moins tradition-

nels de l'enseignement supérieur (entre 1981 et 1997, la proportion des 18-24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur public passe de 9,6 % à 20 %).

Ils commencent à élargir leur réflexion bien au-delà de la seule problématique de la reproduction sociale. Personne ne remet en cause le constat d'inégalités sociales qui marquent toujours l'accès à l'enseignement supérieur et surtout la hiérarchie socialement différenciée de ses filières (cf. notamment M. Duru-Bellat, 1988), mais des travaux s'intéressent aux changements perceptibles dans ce cadre global.

Si Jean-Paul Molinari (1992) souligne la diversité grandissante d'une catégorie étudiante (diversité sociale, diversité croissante des filières et des établissements) qui lui semble mal se prêter à une définition de milieu ou groupe structuré de façon univoque, D. Lapeyronnie et J.-L. Marie (1992) livrent un diagnostic très sombre, sous le titre significatif de « Campus Blues », où l'univers étudiant apparaît marqué par la désorganisation institutionnelle et l'anomie sociale.

Qu'il s'agisse d'échec en Deug ou de difficultés ressenties dans la confrontation entre des étudiants culturellement et socialement peu adaptés à l'état de l'université française et de ses types de formation, une interrogation croissante se fait sentir à propos d'étudiants qui ne seraient « plus les mêmes ». Les témoignages et les tribunes de presse se multiplient, estimant qu'aux Héritiers auraient succédé des étudiants plus scolaires, moins autonomes, entretenant un rapport utilitariste au savoir et aux livres.

Il faut ici prendre en compte ce qui relève, comme dans le reste du système éducatif, des tendances récurrentes à la nostalgie d'un âge d'or culturel plus ou moins mythique. Ainsi, concernant le rapport des étudiants à la lecture, P. Marcoin prévient : « Définir a priori l'étudiant comme le familier du livre sans dire de quel livre on parle ou en confondant toutes les sortes de livres, c'est se condamner à constater une perte de plus en plus irréparable » (in Fraisse, 1993, p. 110).

Le programme interministériel « Universités et Villes » lancé à la suite du plan Université 2000 permet à plusieurs équipes d'approfondir des enquêtes de terrain sur la réalité de la situation étudiante. En tirant les principales conclusions, François Dubet (1994) souligne combien il est devenu difficile de définir l'étudiant des années 1990 dans la mesure où aucun type idéal nouveau n'a succédé à celui de l'Héritier. En effet, « **quand se croisent la diversité du monde étudiant et la diversité de l'offre universitaire, il se forme un univers d'autant plus complexe que l'un et l'autre de ces ensembles ne se recouvre pas nécessairement pour former des types d'étudiants nettement identifiables** » (p. 144). Finalement, il estime que « *c'est dans les rapports des étudiants à leurs études eux-mêmes, plus que dans les facteurs "déterminants" que l'on peut chercher les principes d'identification et de construction des expériences étudiantes* ». Constat qui l'amène à distinguer trois dimensions principales de cette expérience : le projet (éventuellement contraint) par rapport à l'utilité scolaire et professionnelle des études, l'intégration dans l'organisation universitaire et la vie étudiante (socialisation) et la vocation, plus personnelle, liée à l'intérêt intellectuel et l'accomplissement personnel.

À la recherche de définitions unifiantes

Sans nier la diversité fondamentale des situations universitaires, d'autres chercheurs vont pourtant continuer à vouloir mettre en exergue des facteurs d'unification du milieu étudiant plus forts que cette multiplicité d'expériences, en privilégiant le regard sur la vie sociale et la subjectivité étudiante.

Ainsi, Olivier Galland (1993) affirme « *qu'en dehors de sa définition strictement scolaire, la condition étudiante est d'abord une manière de prolonger la jeunesse. Mais c'est bien, malgré tout, la poursuite d'études en commun qui donne son unité à ce groupe, même si celui-ci se fragmente en fonction des disciplines [...]* » (p. 202). À l'issue d'une enquête par entretiens et questionnaires qui ferait apparaître une commune identification à un certain mode de vie des cadres, il en conclut même que les étudiants « *ne sont plus des Héritiers mais plutôt des jeunes des classes moyennes (soit par origine soit par aspiration) qui partagent les valeurs de ce milieu* » (p. 203). Ces conclusions privilégient l'essentiel de la définition d'un groupe social par ses valeurs, en relativisant l'influence des facteurs universitaires de disparité, pourtant reconnue par ailleurs dans la même enquête. En outre, cette enquête pose le problème des recherches qui ne portent que sur une partie du milieu étudiant, en faisant notamment l'impasse sur des secteurs ou des filières entières de l'enseignement supérieur (comme la médecine ou les grandes écoles).

Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation, de Valérie Erlich (1997), se présente comme un travail beaucoup plus nuancé, qui ambitionne de combiner les connaissances apportées par les études statistiques avec les enseignements d'enquêtes de terrain qui recourent largement aux entretiens.

Se gardant de vouloir identifier un étudiant « moyen », l'auteur souhaite repenser la question étudiante à travers l'analyse des modes de vie. La spécificité des étudiants tiendrait en grande partie à la disponibilité de leur temps et à leur concentration dans certains lieux, leurs modes de vie étant caractérisés par une intense sociabilité et une fréquentation élevée d'espaces culturels, généralement dans la ville : « *les modes de vie étudiants se constituent et se développent le plus souvent en dehors des lieux universitaires, impliquant une participation à la vie urbaine tournée vers l'extérieur* » (p. 222).

Plus qu'une population caractérisée par son origine sociale ou son inscription dans un parcours de formation précis, les étudiants seraient donc, selon V. Erlich, des jeunes adultes engagés dans une forme particulière de socialisation, différente de celle des salariés qu'ils deviendront, comme des élèves qu'ils étaient.

L'analyse est riche de restitutions vivantes et détaillées de différentes catégories typiques d'expériences étudiantes. Elle nous apparaît parfois paradoxale, tant l'effet supposé structurant du mode de vie semble par ailleurs relativisé

dans de nombreuses situations dès lors qu'est abordée la dimension universitaire. Ainsi, concernant la carrière étudiante, l'auteur écrit : « *nos analyses nous amènent à considérer qu'à côté de portraits types bien circonscrits, apparaissent quantités de pratiques difficilement classables et plutôt diffuses à l'intérieur des catégories qui ont été présentées. Il n'existe pas un et un seul modèle de carrières étudiantes et ces dernières ne se limitent pas au rapport entre les études. De plus, elles sont toujours aussi nettement marquées par les rapports de sexe, de discipline et de position sociale* » (p. 218).

Une connaissance plus précise de l'ensemble de la population étudiante rendue possible par les enquêtes de l'Observatoire de la vie étudiante

Il apparaît que le grand tournant dans la connaissance scientifique du milieu étudiant intervient à partir de 1994, quand commencent à être publiées les analyses des chercheurs de l'Observatoire de la vie étudiante sur les résultats d'enquête commandée tous les trois ans par cet organisme. Pour la première fois, une enquête systématique de grande ampleur, pilotée par un comité scientifique, entreprend en effet d'interroger l'ensemble des étudiants en France sur leurs conditions de vie et d'études, quelle que soit leur localisation géographique, leur cycle d'études et leur filière dans l'enseignement supérieur.

Les 28 000 questionnaires exploitables vont nourrir la publication de plusieurs ouvrages sur les conditions de vie des étudiants (Grignon, Grue et Bensoussan, 1994), le financement de la vie étudiante (Eicher, Gruel, 1996), les manières d'étudier (Lahire, 1997), les parcours des étudiants (Cam, Molinari, 1998), la vie matérielle des étudiants (Grignon, 1998), ainsi que de plusieurs rapports et notes thématiques (en ligne sur le site de l'OVE : <http://www.ove-national.education.fr/index.php>). Si nous ne pouvons ici restituer la richesse des données et des enseignements issus de ces travaux (qui ont notamment permis d'éclairer un certain nombre de politiques publiques en matière d'action sociale dans l'enseignement supérieur), il faut revenir sur les éléments du débat scientifique concernant le milieu étudiant que les chercheurs de l'OVE ont apporté.

Au niveau méthodologique, Claude Grignon et Louis Gruel avertissent dans leur ouvrage de synthèse sur l'enquête 1997 que « *dans l'incapacité pratique d'épuiser la variété potentielle des genres de vie étudiants, les études fondées sur l'entretien ou l'observation directe ne font qu'entrevoir au mieux qu'une simple diversité, forcément très limitée ; elles ne permettent pas de donner aux cas d'espèce qu'elles parviennent à isoler leur vraie place et leur juste proportionnalité* » (p. 4). Une position à partir de laquelle ils affirment « *qu'un des principaux enseignements que l'on peut tirer [de l'enquête de l'OVE] est que l'étudiant moyen n'existe pas dans la réalité, que c'est une fiction trompeuse, un lieu commun sans fondement qui doit être banni de tout débat sérieux* » (1999, p.11. Aussi bien au regard des conditions sociales d'existence que des conditions d'études, ils font écho aux propos de Bernard Lahire (1997) : « *l'étudiant (moyen) ou la culture étudiante n'existent pas. Ce qui peut s'observer, se décrire et s'analyser, ce sont des catégories d'étudiants (aux conditions d'existences et d'études différentes) et des manières différentes d'étudier* ».

Confirmant les acquis d'un certain nombre de travaux antérieurs qu'ils complètent avec les facteurs tenant aux conditions de vie les chercheurs de l'OVE soulignent que « *la sur-représentation accentuée des enfants de cadres dans les filières les plus prestigieuses ne renvoie pas seulement aux signes d'excellence scolaire. Elle renvoie aussi aux niveaux d'aspiration et aux représentations (variables selon les milieux) de la réussite, à l'opportunité des stratégies adoptées, au sens de l'orientation, à la connaissance des circuits rentables en termes de titres et de débouchés, autrement dit à des savoirs et savoir-faire favorisés par la familiarité des parents avec l'enseignement supérieur et le marché des emplois les plus qualifiés ; et elle renvoie encore à la capacité de choisir un type d'études plus prestigieux mais non offert à proximité du domicile familial et présupposant donc l'accroissement du coût de la vie étudiante, la prise en charge d'un nouveau loyer, de frais de déménagement, d'installation, de transport* » (p. 29).

L'observation des relations entre les conditions de vie et la réussite des études permet de préciser des situations mal connues. L'impact du travail salarié étudiant n'a pas de signification « en soi », s'il n'est pas considéré en fonction de sa quantité (seul le travail rémunéré excédant un mi-temps diminue significativement les chances de réussite) et de ses relations aux études (différence entre le job alimentaire et le stage de pré-professionnalisation).

Autre exemple, le rapprochement des lieux d'études et des domiciles familiaux n'est pas systématiquement vertueux, sachant que « *le degré auquel les conditions de vie favorisent la réussite n'est autre que celui auquel elles satisfont les exigences propres à chaque type d'études* » (p. 75). Il n'y a pas de règles générales et indépendantes en la matière, « *les effets sur la réussite de conditions de vie en apparence identiques peuvent être très différents, et même s'inverser, selon les propriétés des différentes catégories d'étudiants : c'est le cas [...] pour la proximité avec le milieu d'origine qui est tantôt un avantage, tantôt un handicap* » (p. 175). La situation d'un étudiant issu de milieu aisé, engagé dans une classe préparatoire ou une filière d'ingénieur dans une ville éloignée, vivant dans un logement indépendant, mangeant au restaurant universitaire à midi et astreint à des horaires réglés par le rythme des études, n'est pas comparable à celle d'un étudiant d'AES de la même ville, qui dispose de peu de repères et de réseaux de sociabilité sur place et dont l'organisation de la vie quotidienne est de tous points de vue un souci permanent.

Le rapport aux études, élément central de différenciation des identités étudiantes

De façon générale, les auteurs attribuent une place centrale au rapport aux études dans la définition de l'identité étudiante. « *Tous les étudiants ne sont pas étudiants au même degré. Ils ne mènent pas seulement des études différentes : ils entretiennent des rapports différents aux études et celles-ci n'occupent pas la même place dans leur vie* ».

d'étudiant. *Les institutions et les disciplines se distinguent en effet par leurs niveaux d'exigence, leur degré de structuration des emplois du temps, leur tolérance ou leur intolérance à l'égard de tout ce qui peut distraire d'une mobilisation studieuse. Étudiant d'UFR de lettres et élèves de CPGE littéraires peuvent avoir des affinités disciplinaires : ils ne sont pas étudiants de la même façon, les premiers consacrant à leurs études deux fois moins de temps que les seconds*» (Grignon & Gruel, 1999, p. 185).

La place plus ou moins centrale accordée aux spécificités des études (filière, discipline, formation...) dans le processus de construction sociale de ce qu'on pourrait appeler une identité étudiante est encore questionnée dans un dossier du ministère (DPD, 2000) sur la socialisation des étudiants débutants, coordonné par Alain Frickey.

La présentation du travail explique que « *dans notre approche, l'identité étudiante ne saurait se réduire au seul champ scolaire* » (p. 13), après avoir avancé qu'on peut faire l'hypothèse « *que nombre de clivages ou d'opposition entre les filières peuvent ainsi être rapportés à un phénomène de différenciation sexuelle face aux études* ». La plupart des contributions de ce dossier s'appuient sur cette démarche avec la conviction commune, soulignée par R. Boyer, que l'entrée dans la vie étudiante « *ne peut être approchée à partir des seules formes d'affiliation intellectuelle et sociale à l'institution universitaire dans ses diverses composantes. Elles procèdent certes d'une rencontre avec une nouvelle culture, la culture universitaire, mais aussi d'une rencontre avec un nouveau statut social, un nouvel environnement relationnel, un nouveau mode de vie qui, ensemble, contribuent à bousculer et redéfinir l'identité sociale et personnelle de l'étudiant* » (p. 58).

De même, Valérie Erlich revient sur la place prépondérante qu'elle accorde à la question des modes de vie étudiants au regard des variables endogènes à l'institution universitaire : « *Les influences propres à la filière et au type d'études dépendent le plus souvent des publics qu'ils accueillent et l'on sait bien que n'importe qui ne va pas n'importe où, que les inégalités de carrières scolaires sont inséparables des inégalités sociales qui se renforcent à tous les niveaux d'enseignement* » (p. 135).

Il aurait été intéressant que l'idée sous-jacente, à savoir que les modes de vie ont une portée explicative au moins aussi étendue que les matrices socialisatrices des filières et institutions d'enseignement, puisse être plus systématiquement illustrée à travers un certain nombre de données comparées à celles de l'OVE, mais les enquêtes ici évoquées ne portaient que sur quatre filières universitaires générales. Expliquer ainsi les difficultés récurrentes des étudiants débutants à gérer leur temps personnel par la faiblesse du temps organisé par l'établissement universitaire est un peu en décalage avec l'approche générale, et il manque sans doute ici des comparaisons avec les modes de vie d'étudiants engagés dans des cursus à temps fortement organisé par l'institution (STS, IUT, CPGE...).

En conclusion de ce survol de certains travaux français concernant les étudiants, on saisit toute la difficulté de définir la condition étudiante sans explorer plus avant ce qui se passe dans les filières d'études et dans les institutions d'enseignement supérieur, afin de pouvoir éventuellement fixer de manière plus précise le curseur sur une ligne qui privilégierait d'un côté une définition de la condition étudiante par la socialisation proprement scolaire-universitaire, et de l'autre une définition par la socialisation liée plutôt aux modes de vie. Il y a derrière chaque type de définition, une appréciation implicite quant à l'unité ou la diversité prépondérante du milieu étudiant, quant à sa caractérisation comme un « groupe social » relativement spécifique ou au contraire comme une population traversée par des différenciations essentiellement liées aux origines sociales de ses membres, voire liées aux disparités de filières (socialement connotées par ailleurs).

D'ailleurs, **si pendant plusieurs années ce que G. Felouzis (2001) appelle « une sociologie des étudiants » et une « sociologie de l'université » se sont développées chacune de façon parallèle, nous constatons ces dernières années une convergence grandissante entre les deux, et une multiplication des travaux qui se fixent comme objectif de mieux comprendre la situation de l'étudiant au cours des filières et des établissements, afin d'ouvrir en quelque sorte la boîte noire de la relation entre l'étudiant, l'enseignant-chercheur et l'institution universitaire.**

Quelques pistes complémentaires

Cette relation que nous abordons ensuite n'épuise pourtant pas le champ des enquêtes existantes ou envisageables concernant la population étudiante. Si nous avons choisi ici de privilégier un regard sur la question de la définition de la catégorie étudiante à travers les travaux français, d'autres facettes des recherches sur les conditions de vie des étudiants peuvent être mentionnées.

Ainsi, la question de l'engagement étudiant a fait l'objet de différents travaux, concernant l'histoire des étudiants en France (Fischer, 2000), la citoyenneté étudiante dans les universités (Merle et Le Bart, 1997), l'engagement bénévole (Houzel, 2002), la participation étudiante aux élections universitaires (Kunian, 2004) ou dans les conseils d'établissement (Tavernier, 2003) sans oublier plusieurs travaux étudiants (mémoires de DEA ou doctorats) qui portent directement ou indirectement sur les formes de socialisation et d'engagement politique des étudiants dans les syndicats ou les partis politiques (sur ce thème, lire notamment les notes de lecture et les sources recensées par le Groupe d'étude et de recherche sur les mouvements étudiants : <http://www.germe.info/kiosque/noteslecture.htm>).

Alors que les études sont très nombreuses dans le monde anglo-saxon, et singulièrement aux États-Unis, sur les étudiants étrangers, le sujet n'a été abordé que de façon modeste en France, et essentiellement dans le cadre de travaux de doctorats, à de rares exceptions (Slama, 1998). Le rapport d'A. Coulon et S. Paivandi (2003) dresse par conséquent un état des savoirs fort opportun sur les étudiants étrangers en France.

La différenciation sexuelle parmi les étudiants est également un sujet rarement abordé de façon directe, même si l'on note quelques travaux récents sur la question (Gruel et Thiphaine, 2004).

Si la plupart des recherches soulignent les fortes différenciations sociales qui caractérisent la vie des étudiants, dans l'accès aux études mais aussi dans leurs modes de vie et leur rapport même à la condition étudiante, on peut remarquer qu'il existe encore peu d'études qui s'attachent à analyser de façon détaillée les sous-groupes ou catégories d'étudiants. Les travaux de Stéphane Beaud (2002, 2004) sur l'accès à l'université des enfants des catégories sociales les plus éloignées de l'enseignement supérieur (notamment bacheliers professionnels, enfants issus de l'immigration...) méritent de ce point de vue d'être signalés.

Perspectives internationales

Nous n'avons pas pu encore explorer toutes les sources nécessaires mais il est pertinent ici de mettre en perspective internationale les différentes façons d'aborder la question de la vie de l'étudiant, ainsi que le fait Craig McInnis (2004).

Il observe dans tous les pays la remise en cause de représentations classiques de l'étudiant « à plein temps » et plus ou moins engagé dans une reproduction académique de son milieu social, sans que le fait de constater que les étudiants sont de plus en plus partagés entre le monde du travail (salarial à temps partiel, reprises d'études...) et de nouvelles formes d'apprentissage (notamment aidés par les TIC) ne débouche pour l'instant sur un nouveau modèle stable et clair.

Il subsiste surtout de grandes différences entre l'approche américaine (ou plutôt anglo-saxonne, dans la mesure où d'autres pays comme l'Australie partagent la même approche) et européenne en la matière. Ainsi, les nombreuses enquêtes aux États-Unis sur la vie des étudiants sont largement centrées sur le vécu et l'expérience des étudiants au sein de leurs institutions d'enseignement supérieur, avec une constante préoccupation concernant les conditions de socialisation, leur bonne intégration dans la vie universitaire (relations sociales entre étudiants, rapports avec les enseignants, épanouissement personnel et engagement civique...), ce qu'ils en retirent pour leur parcours ultérieur et plus globalement la qualité de vie et d'étude qui leur est proposée sur les campus. **Le paradigme dominant est celui de l'évaluation des services rendus en la matière par l'établissement d'enseignement supérieur à ses étudiants.**

En Europe, en revanche, à l'image du projet « Euro Student », l'attention est prioritairement tournée à l'identification et la mesure des obstacles et contraintes de nature économique et structurelle à l'accès à l'enseignement supérieur, dans le contexte d'une massification problématique des universités. L'attention est plus volontiers portée sur des questions de politiques globales, souvent au niveau national, avec un moindre intérêt manifeste pour ce qui se passe dans les établissements et pour les jugements des étudiants eux-mêmes sur leur expérience universitaire.

On retrouve sans doute derrière ces éléments de différenciation des traditions culturelles et universitaires différentes, qui peuvent recouvrir, par exemple entre la France et les États-Unis, les contrastes sur l'autonomie et la place de l'établissement dans le système universitaire et sur la place réservée à l'étudiant lui-même dans cet établissement. Il est significatif que nous n'ayons par exemple pas encore rencontré d'enquêtes françaises qui s'interrogent sur la fréquence des relations entre les étudiants et leurs enseignants universitaires.

Pourtant, selon McInnis, une convergence devrait se dessiner rapidement en matière d'études de la vie étudiante, du fait de processus tels que l'internationalisation, la globalisation et le développement de processus d'accréditation ou d'évaluation de la qualité.

Même si dans la majorité des pays européens, la problématique de satisfaction des étudiants reste encore largement intégrée dans une préoccupation de service d'intérêt général, la recherche de financements par les droits d'inscriptions étudiants significatifs a déjà conduit les établissements de plusieurs pays (Australie en premier lieu) à commander des enquêtes régulières sur la vie étudiante dans une optique d'optimisation de leurs études de marché pour attirer des clients. Quelle que soit l'évolution européenne en la matière, il est en tout cas possible que le rayonnement international des universités du vieux monde dépende aussi un jour de la qualité de la vie étudiante, ne serait-ce que dans un mouvement de comparaison avec les établissements des autres pays développés.

De ce point de vue, il faut noter que la notion de « politiques de la vie étudiante » dans les universités françaises a fait son apparition depuis le début des années 2000 dans les expertises du Comité National d'Évaluation et que l'Observatoire de la vie étudiante a commandé en 2004-2005 une enquête spécifique sur le même sujet.

Bibliographie

- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit
- Baudelot C., Establet R., Benoliel R., Cukrowicz H. (1981), *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero.
- Beaud S. (2002), *80 % au Bac, et après ? Les enfants de la démocratisation*, Paris, La Découverte
- Beaud S., Amrani Y. (2004), *Pays de Malheur*, Paris, La Découverte
- Cam P., Molinari J.P. (1998), *Les parcours des étudiants*, Paris, Cahier de l'OVE, La Documentation française.
- Coulon A., Paivandi S. (2003), *Les étudiants étrangers en France, l'état des savoirs*, rapport OVE – CRES Paris 8. En ligne : http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/872e_rap_tr_ove.pdf_-1.pdf
- Dubet F., Filatre D., Merrien F.-X., Sauvage A., Vince A. (1994), *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- Dubet F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, p.511-532

- Duru M.-B., Mingat A (1988), « *Les disparités des carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection* », L'Année sociologique, n° 38, p. 309-340
- Erlich V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris, Armand Colin
- Eicher J.C., Gruel L. (1996), *Le financement de la vie étudiante*, Paris, Cahier de l'OVE, La documentation française.
- Fave-Bonnet M.-F., Clerc N. (2001), *Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches*. Revue française de pédagogie, n° 136, pages 9 à 17.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante*, Paris, PUF
- Fischer D. (2000), *L'histoire des étudiants en France*, Paris, Flammarion
- Fraisse E. (dir.) (1993), *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF
- Frickey A. (dir.) (2000), *La socialisation des étudiants débutants*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la Programmation et du développement, Les dossiers, n° 115.
- Galland O. (dir.) (1996), *Le monde des étudiants*, Paris, PUF
- Grignon C. (1998), *La vie matérielle des étudiants*, Paris, Cahier de l'OVE, La documentation française
- Grignon C., Gruel L. (1999), *La vie étudiante*, Paris, PUF
- Gruel L., Thiphaine B. (2004), *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*, rapport OVE – LESSOR Rennes 2. En ligne : http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/dcdb_8mars.pdf
- Houzel G. (2002), *Les engagements bénévoles des étudiants – Perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*, rapport aux ministres chargés de l'Éducation Nationale et des Affaires sociales. En ligne : http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/be9b_benevol.pdf
- Kunian F. (2004), *Étude sur la participation des étudiants aux élections universitaires*, CIDE. En ligne : <http://www.cnous.fr/navigation/rapport-mars04.pdf>
- Lahire B. (1997), *Les manières d'étudier*, Paris, Cahier de l'OVE, La Documentation française
- Lapeyronnie D., Marie J.L. (1992), *Campus Blues*, Paris, Le Seuil
- Le Bart C., Merle P. (1997), *La citoyenneté étudiante*, Paris, PUF
- Lévy-Garboua L. (1976), « *Les demandes des étudiants ou les contradictions de l'université de masse* », Revue française de sociologie, XVII, p.53-80
- McInnis C. (2004), *Studies of Student Life: an overview*, *European Journal of Education*, Vol.39, n° 4
- Molinari J.P. (1992), *Les étudiants*, Paris, Les Éditions Ouvrières
- Tavernier F. (2003), *La fonction politique des étudiants au sein des conseils d'université. Le cas d'une université francilienne*, communication à la journée du RESUP du 19 septembre 2003 à Dijon. En ligne : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/journeeseptembre/textescomm/tavernier.pdf>

Les étudiants et leur travail universitaire

Alors que le rapport des étudiants au travail universitaire fait l'objet à l'étranger de diverses recherches, il reste, à de rares exceptions, un continent largement inexploré en France jusqu'à la fin des années 1990.

On trouvera dans la première partie de la thèse de Christophe Michaut (2001) un état des lieux assez complet des travaux existants en la matière.

Des analyses étrangères plus précoces

Dans le monde anglo-saxon, des travaux parfois rassemblés sous l'appellation de « student learning » (Richardson, 1985), se sont intéressés depuis plus de vingt ans à la façon dont les étudiants apprennent (Alava et Romainville, 2000).

Clark, dès 1960, s'intéresse par exemple au phénomène de l'abandon dans l'enseignement supérieur, en observant les stratégies institutionnelles de découragement (« cooling-out ») des étudiants.

Plus récemment, Ramsden (1992) distingue trois types d'approche des étudiants et questionne les méthodes pédagogiques favorisant telle ou telle type d'approche :

- l'approche en profondeur : relier les idées et établir des rapports entre les différents cours ;
- l'approche en surface : répétition du cours centrée sur la préparation de l'examen ;
- l'approche stratégique : anticipation des souhaits de l'enseignant et de l'institution.

La mise en place en Amérique du nord de séminaires pour faciliter l'adaptation à l'enseignement supérieur (« freshman year experience ») a fait l'objet de nombreuses études (Upcraft, Gardner, 2000).

Au Canada, Boulet *et al.* (1993) accordent une place centrale aux stratégies d'apprentissage des étudiants, dans les cadres conceptuels de la psychologie cognitive. Il s'agit de savoir comment les étudiants encodent, traitent et utilisent l'information et les connaissances, qu'il s'agisse de savoirs, de savoir-faire, ou de connaissances conditionnelles (comment, quand et pourquoi utiliser savoirs et savoir-faire). Sur cette base, sont distingués des comportements

étudiants de nature à faciliter l'apprentissage : stratégies cognitives (comment traiter l'information à apprendre), stratégies métacognitives (adaptation au contexte et régulation en fonction de la connaissance de soi et de ses pratiques), stratégies affectives (motivation, concentration...) et stratégies de gestion des ressources (temps, moyens, aides...).

Des pratiques d'études mal connues malgré la multiplication des dispositifs contre l'échec dans les premiers cycles en France

En France, à partir du début des années 1990, l'arrivée dans les filières universitaires de milliers d'étudiants aux profils socioculturels ressentis comme « nouveaux », quelle que soit l'origine à laquelle on attribue cette nouveauté (origine sociale, comportements différents par rapport aux savoirs...), suscite des interrogations quant à un éventuel décalage entre la tradition universitaire et les attentes et pratiques des étudiants contemporains.

Cette interrogation latente se cristallise rapidement sur la question de l'échec et de la réussite dans les premiers cycles généraux, pour des raisons diverses (c'est ici qu'on peut notamment mieux appréhender les problèmes d'intégration des étudiants, avant qu'ils ne soient socialisés par l'université ou n'abandonnent), l'une de ces raisons étant assurément le contexte politique et institutionnel. Le Deug offre un cadre national relativement standardisé propice à la production d'indicateurs statistiques (étudiants réglementairement tenus de l'accomplir en deux ou trois ans maximum) et constitue un niveau diplômant peu propice à des parcours trop singuliers, nombreux en second cycle (doubles cursus, travail parallèle, préparation de concours, diplômes validés sur plusieurs années...).

L'échec des étudiants en premier cycle est devenu, dès la fin des années 70, une question socialement et politiquement construite, qui fait l'objet d'articles et débats médiatiques, de rapports parlementaires, de dispositifs ministériels (dont la rénovation pédagogique lancée dans les années des années 1983-84, de fait essentiellement dans les sciences dures), mais suscite peu de recherches. La « massification » des premiers cycles entamée à la fin des années 1980 génère une recrudescence de discussions sur ce thème, essentiellement sous l'angle normatif des politiques publiques, et sans proportion évidente d'ailleurs entre les taux d'échec et les débats qu'ils provoquent : les taux de réussite sont en effet tendanciellement en amélioration depuis les années 1980, comme le montrent les études statistiques de plus en plus approfondies menées par le ministère.

Des dispositifs sont envisagés et mis en place avec plus ou moins de bonheur (réforme pédagogique Jospin-Lang en 1992-93, expériences de tutorat puis réforme Bayrou du printemps 1997...). Ils s'attachent à reconfigurer les filières, les modes d'évaluation et améliorer le soutien aux étudiants en difficulté, sans que toutefois la connaissance précise des pratiques d'études n'ait beaucoup progressé.

Des travaux entrepris dans le cadre de l'appel d'offre « Université et Villes » abordent plus ou moins directement la question. Un rapport de B. Convert et M. Pinet (1993) publié dans ce cadre aborde par exemple la notion de carrière étudiante.

En 1997 paraissent l'ouvrage d'Alain Coulon sur le métier d'étudiant et celui de Bernard Lahire sur les manières d'étudier, qui, chacun à leur façon, ouvrent une réflexion sur ce que signifie étudier à l'université française dans les années 90.

L'affiliation au métier étudiant

À l'appui d'une enquête ethnographique de terrain, Alain Coulon (1997) se fixe comme objectif d'ouvrir la « boîte noire de la sélection » à l'université, en essayant de voir comment on échoue, quels sont les mécanismes et les connexions internes du processus de sélection et de classement social, qui distinguent ceux qui demeureront étudiants de ceux qui seront exclus après quelques mois ou quelques années dans les premiers cycles universitaires.

Selon lui, plus que des problèmes liés au niveau scolaire, la rupture essentielle entre le secondaire et le supérieur que doit affronter le nouvel étudiant prend sa source dans l'adaptation nécessaire mais complexe aux codes, souvent implicites, de l'enseignement supérieur, qui concernent bien souvent plus les comportements attendus que de simples quantités de préparation d'épreuves réglementées.

D'ailleurs, en dehors des exercices d'examen proprement dits, il est toujours problématique pour les étudiants d'appréhender la mesure du travail exigé par les enseignants. « *S'affilier au monde universitaire serait, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le transformer en savoir pratique* » (Coulon, p. 198). Celui qui était élève doit apprendre à utiliser l'institution universitaire, à assimiler ses routines, pour devenir progressivement un étudiant. Il doit s'affilier à ce nouvel univers. À l'issue de ce processus éventuellement couronné de succès, « *l'étudiant est alors doublement affilié : d'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant ; d'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse la preuve de sa compétence d'étudiant* » (Coulon, p. 145).

Constatations qui amènent aussi l'auteur à plaider pour des enseignements, tels ceux de méthodologie documentaire, qui favorisent et accélèrent cette affiliation.

D'un certain point de vue, Marie-Christine Pollet (2001) rejoint cette démarche en soulignant (à partir de l'exemple du discours en Histoire) que la spécificité du système de communication à l'université nécessite une familiarisation particulière des étudiants, ce qui légitime une attention particulière à la didactique des discours universitaires.

Les deux auteurs montrent également qu'aux opinions couramment entendues sur l'inadaptation des bacheliers à l'enseignement supérieur (notamment en matière de lecture et expression), il convient de répondre par un effort propre de l'université plutôt que par une pratique de sélection ou des modifications de l'enseignement secondaire. Cette spécificité du langage universitaire étant consubstantielle à l'enseignement supérieur, elle ne peut, par conséquent, être opposée aux nouveaux étudiants comme une compétence qu'ils devraient déjà posséder.

Facteurs d'échec et comportements de réussite

Marc Romainville a consacré plusieurs ouvrages et articles à la façon dont les étudiants apprennent.

En 2000, il synthétise un certain nombre de réflexions sur la question plus particulière de l'échec dans l'université de masse, qu'on constate dans la plupart des pays occidentaux, au-delà des particularités nationales. Il redéfinit au préalable le champ de la réflexion, en soulignant **que la question de l'échec ne peut être résumée ni à un taux ponctuel d'insuccès aux examens**, qui masque parfois des parcours de réorientation ou de reconversion fructueux à moyen et long termes, ni à un taux de réussite non plus, car un diplôme peut aussi sanctionner ce que l'auteur appelle des « savoirs morts », peu mobilisables dans l'action. « *À force de se centrer sur les seuls critères de certification, on en oublie d'observer plus en détail ce que l'étudiant a appris, le sens et la pertinence de ses acquis et le degré de "mobilisabilité" des connaissances qu'il a accumulées lors de ses études* » (p. 15).

Ceci précisé, trois grands groupes de causes d'échec sont identifiés :

- les caractéristiques d'entrée de l'étudiant (âge, passé scolaire, origine socioculturelles, projet personnel...);
- la gestion par l'étudiant de son nouveau métier (affiliation, conception de l'apprentissage...);
- les caractéristiques de l'enseignement (pratiques pédagogiques, conceptions de l'enseignant, évaluation...). En soulignant que les différents facteurs interagissent, l'auteur met en exergue le fait qu'une action uniquement centrée sur les taux de réussite pourrait se révéler inefficace, par exemple « *si la majorité des enseignants persistent à penser que la mission principale de l'université réside dans le filtrage de l'élite et que dès lors un enseignant efficace est, à ce niveau de scolarité, nécessairement sélectif* » (p.28).

Dans ce cadre, des comportements étudiants idéaux qui favorisent néanmoins la réussite, peuvent être recensés :

- planifier et respecter son emploi du temps ;
- utiliser des outils d'objectivation de son emploi du temps (agenda notamment) ;
- se fixer des échéances personnelles et des étapes ;
- déterminer des stratégies adaptées à chaque cours ;
- se reconstituer un cercle d'amis partageant des préoccupations de réussite ;
- gérer l'équilibre entre le travail et les loisirs.

Relevant, comme dans de précédents travaux (Boulet *et al.*, 1996), le poids central des stratégies affectives de motivation et d'implication dans le travail et les stratégies de gestion des ressources par les étudiants, Romainville conclut que « *l'étudiant efficace ne serait donc pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter, bref celui qui développe davantage sa métacognition* » (p.72).

Des tactiques étudiantes d'ajustement permanent pour répondre à l'incertitude universitaire

Cherchant à identifier les problèmes auxquels les étudiants sont confrontés et surtout la façon dont ils tentent de les résoudre, Georges Felouzis (2001) dresse lui aussi le constat d'une université peu structurante, d'une institution faible pour les étudiants, pour qui elle est un cadre d'organisation flou où rien de précis ne leur est demandé : « *[l'université] propose un contexte d'action où l'interdépendance entre les membres est très faible, et où l'incertitude concerne autant les objectifs et les moyens d'y parvenir, que l'appartenance même des étudiants à un collectif ou un ensemble cohérent* » (p. 15).

L'auteur observe que la confrontation entre l'étudiant et l'institution ne peut pas se résoudre par un simple jeu d'adaptation à de l'implicite (contrairement à ce que nous avons vu précédemment), car l'université est aussi en perpétuelle transformation avec des dimensions contradictoires tant dans ses normes que dans ses règles de fonctionnement. Comment trouver à l'entrée de l'université un mode d'emploi stable pour s'adapter à un univers qui bouge sans cesse ?

C'est pourquoi une approche diachronique est indispensable pour prendre en compte le fait que les parcours des étudiants ne sont pas obligatoirement continus et linéaires, et que chaque étape est le fruit des résultats des situations et des ajustements précédents. Une orientation qui nécessite, à ses yeux, des méthodes d'enquête par cohortes qualitatives, en interrogeant les étudiants sur une certaine durée à différents moments (pendant deux ans en l'occurrence et à quatre reprises, dans trois filières et trois sites), pour notamment éviter de ne raisonner que sur les « survivants » de la sélection universitaire.

À l'issue de son travail, G. Felouzis identifie alors une action plus « tactique » que stratégique des étudiants, qui répondent à la situation d'incertitude générale des études universitaires par la construction progressive et ponctuelle d'objectifs personnels dans le déroulement même des études, en fonction des moyens plus que des fins. Au-

trement dit, il s'agit d'un ajustement permanent, avec des buts qui sont en fait le résultat de l'action plus qu'ils ne la guident. Les objectifs sont le produit et l'accumulation de « microchoix » quotidiens, processus plus proche de « l'individuation » que d'une socialisation qui s'approfondirait au fur et à mesure de l'avancement dans les études. **Il n'y a ni d'un côté un seul projet de départ personnel plus ou moins compatible avec ce que propose l'institution, ni de l'autre une seule imposition de projet par les résultats universitaires, mais plutôt une redéfinition constante qui mobilise ce que l'auteur appelle une « imagination pratique ».**

L'action tactique des étudiants consiste en une succession de choix en fonction des situations (échec à un examen, ouverture d'une nouvelle filière, découverte d'une matière, possibilité de compenser une note, opportunité professionnelle, succès à un concours...), qui débouchent sur des parcours diversifiés et individuels, produits des différents modes de réajustement de soi dans les cursus, qu'on peut retrouver dans des processus tels que l'abandon et la réorientation, l'échec et le redoublement, la réussite.

Soulignons ici l'importance, dans chacun de ces processus, de la sélection/sanction par les examens qui sont ressentis par les étudiants comme des remises en causes de la personne d'autant plus dures que les règles en sont peu explicites. Il y a, à ce niveau, un décalage énorme, dans les universités entre le délaissement subjectif d'une part, et la nécessité de satisfaire à des critères de sélection stricts d'autre part.

Une socialisation silencieuse par les rythmes de travail et les emplois du temps

Si ont été abordées jusque-là des caractéristiques relativement communes à tous les étudiants, Bernard Lahire (1997) s'attache plutôt aux diversités internes dans l'enseignement supérieur qui caractérisent les pratiques d'études, s'appuyant sur une analyse des 27 7000 réponses à l'enquête nationale 1994 de l'Observatoire de la vie étudiante.

Dans la tradition sociologique, les causes exogènes de différenciation des étudiants dans le système universitaire (origine sociale, sexe...) étaient largement plus connues et explorées que les causes endogènes liées au contexte scolaire, tels que les types d'études ou d'établissement. Or, si les deux ordres de cause sont rarement séparés, l'auteur souligne que malgré cette forte interaction, « *on constate que le type d'études, pour ce qui concerne les pratiques universitaires des étudiants, est la variable la plus discriminante, celle qui engendre les écarts de pratique et de jugement les plus grands* » (p.12. En s'attachant à l'analyse des pratiques étudiantes de travail, le regard créé lui-même les conditions d'un effacement relatif des effets de l'origine social produits en amont, même si l'origine sociale garde sa forte puissance explicative car elle joue un rôle central :

- sur la probabilité d'accès très inégale à l'enseignement supérieur,
- sur la probabilité d'accès très inégale aux différents secteurs de l'enseignement supérieur,
- sur la probabilité d'accès très inégale de mener des études longues (sur ces questions, cf. notamment Duru-Bellat, 1995).

Partant de ce constat, qui constitue la trame de fond de toute analyse des pratiques d'études, B. Lahire distingue les différents types d'études par :

- leur recrutement socialement spécifique (selon le passé scolaire et l'origine sociale des étudiants),
- leurs traditions pédagogiques et disciplinaires parfois très lourdes,
- leur articulation à des professions et des groupes de profession.

La combinaison de ces différentes caractéristiques va conduire à discerner, avec l'examen des diverses réponses des étudiants (emplois du temps, temps de travail personnel, lieux de travail, activités en dehors des cours, durant la semaine et les week-ends...), des groupes qui se distinguent clairement les uns des autres, notamment en ce qui concerne l'occupation du temps par le travail universitaire.

Ceux qui ont de nombreuses heures de cours et de travaux dirigés (TD) et de nombreuses heures de travail personnel comme les étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles.

Ceux qui ont de nombreuses heures de cours et de TD mais peu d'heures de travail personnel, comme les étudiants de STS et d'IUT.

Ceux qui ont peu d'heures de cours et de TD et peu d'heures de travail personnel, comme la plupart des étudiants des filières universitaires généralistes.

Ceux qui ont peu d'heures de cours et de TD et beaucoup de travail personnel, comme les étudiants en médecine. Au-delà d'une simple répartition horaire, « *ce sont quasiment des styles de vie et de travail qui se dessinent dans ces différences* » (p. 27), avec en pôles opposés les étudiants d'IUT et STS qui anticipent une vie sociale fondée sur la nette distinction entre « travail professionnel » et « loisirs », et ceux de classes préparatoires, qui vivent l'apprentissage de rythmes temporels qui préfigurent des lignes de partage plus floues entre ce qui relève du « travail » et ce qui est de l'ordre de la « vie privée » et du « loisir », comme dans les fonctions intellectuelles et de pouvoir qu'ils ont vocation à occuper ensuite.

Ce que B. Lahire désigne comme une « socialisation silencieuse des étudiants » par les rythmes de travail universitaires et l'emploi du temps.

Les filières à faible encadrement du temps s'opposent clairement à celles qui organisent de façon plus systématique l'agenda des étudiants, de même que celles qui supposent un travail personnel intense par rapport à celles qui intègrent la plus grande partie du travail à l'intérieur des horaires de cours et de TD. Dans ce cadre, l'auteur estime que la rupture entre le lycée et l'enseignement supérieur peut marquer un moment de crise d'autant plus profonde

selon le degré de rupture pédagogique et les dispositions sociales des étudiants. Ce qui explique que la rupture est minimale dans les Prépas, STS et IUT, et maximale dans les filières lâchement encadrées de l'université, qui accueillent pourtant une grande part des bacheliers les moins préparés à l'absence de repères et à la faible organisation du temps scolaire.

Des savoirs disciplinaires qui ne sont pas équivalents dans leurs effets socialisants

Collaborateur de l'ouvrage précédent, Mathias Millet (2003) prolonge cette réflexion en s'intéressant à l'analyse des logiques socialisatrices des matrices disciplinaires à partir d'une comparaison entre une filière de sociologie et une filière de médecine à Lyon (notamment sur la base d'entretiens avec des étudiants de troisième année), soit deux formations fortement différenciées de tous points de vue. L'auteur place les études et les apprentissages au cours des expériences sociales étudiantes. En effet, « *les différents savoirs dispensés ne sont pas tous équivalents dans les effets sociaux-cognitifs qu'ils produisent, et la position consistant à faire comme s'ils n'exerçaient aucune action socialisatrice spécifique sur les étudiants et leur pratique paraît contestable* » (p. 9).

Le travail, minutieux et passionnant, permet de comprendre les différences des deux filières du point de vue de leur composition sociale et scolaire (évidemment moins homogène et élevée chez les étudiants de sociologie), mais aussi du point de vue de leurs inscriptions sociales et professionnelles, de la nature des savoirs qui forment de façon plus ou moins codifiée la discipline, des formes d'enseignement utilisées, des relations d'apprentissage et des méthodes de travail induites, des rapports au temps, au travail ou à la lecture qu'elles favorisent chez les étudiants.

Ainsi, parmi les critères de différenciation, l'auteur relève « *celui d'abord du statut épistémologique des savoirs* » qui « *différencie la médecine dont l'activité s'appuie sur un corps constitué de lois biologiques, physiologiques, chimiques, sur des tableaux cliniques et des protocoles expérimentaux, de la sociologie comme science empirique et historique de l'interprétation. Celui ensuite des logiques de connaissance qui oppose aux certitudes d'un savoir médical déjà là, dispensé en dehors des préoccupations de la recherche, les incertitudes d'un savoir sociologique transmis comme un savoir en cours de construction. Celui, enfin, des traditions intellectuelles et pédagogiques, qui distingue la culture scientifico-technique des études médicales de la culture sociologique proche, à bien des égards, d'une culture littéraire* » (p. 75).

Les étudiants de médecine, par conséquent, apprennent de façon fortement routinisée des contenus définis, sur le fondement desquels il n'y a pas à revenir. L'activité de connaissance relève moins, en ce contexte, de l'investigation générative et personnelle, parfois tâtonnante, que de l'apprentissage par répétition où doivent être progressivement maîtrisés les différents états du savoir médical. La médecine définit en outre le présent en fonction d'un avenir professionnel précis doublé de débouchés assurés, pendant que la sociologie ne prépare l'avenir de que de manière détournée et dispense des diplômes d'une valeur faiblement négociable sur le marché du travail. À l'avenir tracé des étudiants de DCEM1 s'opposent les impondérables des études de sociologie, les stratégies à court terme, les spéculations et les bricolages par lesquels nombre d'étudiants sociologues cherchent tant bien que mal à s'inventer un avenir.

En reconstruisant la nature sociale-cognitive des savoirs et des relations d'apprentissage disciplinaire, le travail de M. Millet ambitionne de contribuer à une sociologie des savoirs, comme élément nécessaire d'une sociologie de l'éducation.

Cette approche apporte également un éclairage heuristique sur le travail étudiant, en montrant comment les compétences attendues d'un étudiant ne s'inscrivent pas sur un continuum vertueux identique pour toutes les filières. **L'autonomie par rapport aux savoirs ou l'approfondissement du cours par la lecture n'ont ainsi pas du tout la même valeur en sociologie ou médecine au regard de leurs traditions didactiques.**

En médecine, les notes de cours et les ronéotypés absorbent l'essentiel de l'énergie consacrée au travail de lecture universitaire (la lecture de loisir relève d'autres logiques). La documentation personnelle (revues et ouvrages médicaux) est vue comme une dispersion, voire même déconseillée. Le texte à valeur scientifique est en revanche central en sociologie. La lecture d'ouvrages et de revues est officiellement prescrite, bien que les pratiques étudiantes montrent ensuite un large éventail de comportements, de la lecture difficile, partielle et utilitaire du livre « pour le cours » à la lecture intégrale et « libre » motivée par le désir d'élargir son horizon intellectuel. Largement plus homogènes selon l'auteur, les manières d'être étudiant sont, en médecine, directement dominées par les ressorts disciplinaires endogènes à la filière d'études : perspectives d'avenir déterminées, programmes d'études définis, nature rigoureuse de l'encadrement, organisation explicite du travail universitaire. À l'inverse, les manières d'être étudiant qui, en licence de sociologie, apparaissent plus hybrides, sont davantage en proie à l'influence de ressorts extra-disciplinaires : place des études dans le cycle de vie (reprise d'études par plaisir, changement de formation, continuité du secondaire...), exercice d'une activité salariée, sociabilités amicales, conditions de vie, responsabilités domestiques, vie en couple. **Autrement dit, pour les étudiants de sociologie, les études ne sont qu'un élément parmi d'autres de leur vie, alors qu'elles sont un élément socialisant central pour les étudiants de médecine.**

Nous pouvons trouver un écho à cette démarche dans d'autres recherches se demandant à travers quelles médiations une discipline produit des effets sur les manières d'être et de penser des étudiants.

En observant les cours magistraux d'histoire et de sociologie dans plusieurs établissements, R. Boyer et C. Coriace (2003) ont en premier lieu noté des éléments communs.

Les cours en amphithéâtre sont caractérisés par un projet pédagogique peu explicite (thèmes de cours quasiment jamais justifiés, ni reliés à un objectif de formation) et par une faible prise en compte du public : le style d'enseignement est fixé dès la première séance, même si la plupart des cours se déroulent de plus en plus ensuite dans un bruit de fond permanent.

Mais ils ont aussi relevé des formes de relation à l'auditoire qui varient largement en fonction de la discipline : « *on tendrait à résumer le propos en indiquant que les historiens instaurent une barrière et se maintiennent à distance des étudiants alors que les sociologues tentent l'ouverture et l'interaction avec eux* », constat qui ne semble pas pouvoir être expliqué par les caractéristiques des publics, mais plutôt par les propriétés statutaires et académiques des enseignants (les professeurs sont plus présents en premier cycle d'histoire alors que les maîtres de conférences dominent en sociologie) voire par les conceptions du rôle de l'enseignant dans les différentes traditions disciplinaires.

Ainsi, « *l'absence d'une protocolarisation forte et consensuelle d'un curriculum de sociologie est patente comme le confirme aussi l'analyse de l'intitulé de cours magistraux* », alors qu'en histoire, « *une somme de connaissances factuelles semble nécessaire à transmettre aux débutants* », des historiens se référant même à un « *programme à boucler* ».

En fait, la compréhension des rapports différenciés des étudiants à leurs études et aux savoirs selon les champs disciplinaires est aussi largement liée aux médiations des enseignants : aller plus avant dans une sociologie des savoirs implique d'appréhender de façon concomitante les pratiques et les représentations des étudiants comme les pratiques et les représentations des enseignants.

Les variations de réussite en fonction du lieu d'études

À côté du facteur disciplinaire, d'autres éléments de variation du rapport aux études peuvent être envisagés, notamment en considération du lieu d'études.

En effet, de même qu'on s'est interrogé dans le secondaire sur « l'effet établissement », de plus en plus de questions émergent à partir de la fin des années 90 sur d'éventuels effets propres aux sites universitaires. Ces interrogations surgissent naturellement à la lecture des statistiques ministérielles, qui soulignent régulièrement les considérables inégalités de réussite des étudiants de même filière selon les établissements, même après avoir neutralisé les variations d'origine sociale et scolaire du public (taux de réussite simulés).

Christophe Michaut (2001) s'est attaché à comparer systématiquement trois disciplines (Psychologie, Sciences de la Nature et de la Vie – SNV – et Administration économie sociale – AES) dans trois villes (Nantes, Dijon et Toulouse) pour analyser dans quelle mesure le contexte universitaire pouvait influencer la réussite des étudiants.

Son travail souligne d'abord que **derrière l'apparente uniformité des universités françaises, avec une organisation et une certification régies par des règles théoriquement communes (diplômes obéissant à de lourdes procédures d'habilitations nationales), il règne une extrême hétérogénéité, que ce soit au niveau de l'organisation générale, des modes de certification ou des dispositifs d'aide aux étudiants**, non seulement entre établissements, mais aussi entre disciplines et même entre disciplines selon les établissements, comme on peut le voir à l'aide de quelques exemples issus de cette étude. Ainsi, dans les résultats en première année de DEUG, près de 80 % de la variance expliquée en SNV résulte d'une différence de scolarité antérieure (résultats et parcours dans le secondaire), alors qu'elle n'intervient que pour 50 % en psychologie. Dans ce dernier cas, contrairement aux Sciences de la Vie, une implication forte dans les études semble pouvoir infléchir un pronostic défavorable au vu du capital scolaire de départ. Si l'on neutralise les caractéristiques sociales et scolaires, les étudiants de SNV de Dijon ont 17,6 % de chances supplémentaires de valider leur première année que ceux de Nantes.

Même en AES, filière où les résultats sont moins contrastés entre les trois sites, les bacheliers technologiques ou professionnels ont moins de chances de réussir à Toulouse que dans les autres sites, le site toulousain récompensant plutôt le capital scolaire antérieur que l'investissement dans les études.

Autrement dit, non seulement étudier en Psychologie n'est pas du tout la même chose qu'étudier en SNV, mais étudier en SNV à Dijon ou à Nantes n'est pas équivalent. S'il n'est pas possible ici de passer en revue l'ensemble des modes d'organisation pédagogique plus ou moins favorables à la réussite (modalités de compensation et capitalisation des modules, organisation de l'année...) relevés par l'auteur, il semble que de façon générale, c'est la durée annuelle d'enseignement qui est le plus généralement associée positivement à la réussite en première année, mais que le principal facteur de variation tient surtout au niveau d'exigence des enseignants lors des évaluations finales.

Ce qui revient à constater que l'hypothèse d'une différence de sélectivité comme origine des écarts entre les sites semble plus pertinente que celle des différences de performance pédagogique, et que **l'absence de modes standardisés d'évaluation entre les universités est une limite à une plus juste appréciation des effets propres aux filières et établissements**.

Chaque filière d'établissement fixant elle-même ses propres critères de sélection, mesurer les taux de réussite revient pour l'instant essentiellement à mesurer la politique de sélection des enseignants concernés plus que la progression des étudiants « toutes choses égales par ailleurs ».

En outre, « *l'expression effet de site semble plus appropriée que l'effet établissement sachant qu'il correspond à l'agrégation de chaque entité universitaire (pratique des enseignants, politiques des départements, des UFR, de l'université)* » (Michaut 2004, p. 239)

La mobilisation des enseignants, élément d'explication des différences entre sites.

En comparant les parcours des étudiants de droit dans une université traditionnelle de grande ville et deux de ses antennes (ou sites délocalisés), G.Felouzis (2001) apporte également des éléments intéressants sur les effets du site concernant la réussite des étudiants en soulignant que « **le contexte créé par le site agit non seulement sur le ni-**

veau global de réussite en premier cycle mais aussi sur l'ampleur des inégalités sociales à l'œuvre dans les modalités de formation et de sélection des étudiants» (p. 174).

Il observe que les chances finales d'obtenir le Deug sont différentes selon le site mais que cette distinction n'épouse pas la différence de statut : la frontière ne passe pas seulement entre les antennes et l'université mère, mais aussi entre les deux antennes. En soumettant les données à une analyse de régression logistique pour chaque site, il constate notamment que les abandons ne se distribuent pas selon les mêmes principes dans chacun des sites et ne concernent pas les mêmes étudiants : dans une antenne, on ne distingue pas de facteurs prédominants de l'abandon, dans l'autre il est en revanche plutôt lié à la série du bac et, dans l'université mère enfin, les facteurs d'abandon sont à la fois le niveau scolaire et l'origine sociale.

L'université centrale est à la fois scolairement et socialement élitiste (rendement élevé des études très lié à l'origine sociale), pendant qu'une des antennes propose plutôt une « démocratisation par le bas » (réussite rare, recrutement diversifié, échecs et abandons massifs socialement indifférenciés) et l'autre une « démocratisation par le haut » (rendement élevé des études, recrutement diversifié, réussite socialement indifférenciée).

Si la situation d'incertitude et le sentiment de délaissement est beaucoup moins grand dans une antenne que dans l'université centrale, « *ce qui dans un premier temps nous est apparu comme une caractéristique des sites délocalisés, semble en fait caractériser un site particulier. Le fait de réunir de petits effectifs dans des structures proches du modèle lycée ne produit donc pas automatiquement des conditions d'études favorables* » (p. 207). « *Même si nos deux sites délocalisés ont des points communs, comme un fort degré d'interconnaissance dû à la faiblesse des effectifs, ils n'ont pas les mêmes conséquences sur les parcours étudiants. À Péribourg, on observe une évolution vers plus d'intégration et vers une très forte satisfaction dans les études. À Minicité, la tendance est bien plus proche de celle de l'université mère, c'est-à-dire un sentiment de délaissement sans toutefois les avantages de l'anonymat : la pression et l'expérience du mépris n'en sont que plus complexes à surmonter et leurs effets n'en sont que plus prégnants. Cette situation pourrait expliquer la forte proportion d'abandon sur ce site* » (p. 208).

G. Felouzis en conclut que « *la clé de compréhension des effets de site se trouve dans la capacité des enseignants à se mobiliser autour de la réussite de leurs étudiants* » (p. 218), et plus particulièrement la mobilisation des principaux enseignants, ceux qui ont en charge l'organisation du site délocalisé et en constituent « *une sorte de gouvernement local* ».

L'hypothèse est stimulante, dans la mesure où elle permet d'établir un pont entre les travaux sur les organisations universitaires, qui s'efforcent d'identifier les effets des politiques d'établissements, et ceux sur les pratiques d'étude et d'enseignement, qui privilégient naturellement une analyse des situations pédagogiques et didactiques mettant en relation enseignants et étudiants.

Les effets mitigés du tutorat

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, le souhait d'élargir à l'université des problématiques de recherche en éducation traditionnellement plus axées sur les enseignements scolaires (primaire et secondaire) a conduit à centrer l'attention sur des dispositifs nationaux qui témoignaient d'une nouvelle préoccupation de nature pédagogique dans les universités.

C'est ainsi que la mise en place du tutorat d'accompagnement et de soutien en premier cycle, généralisé dans les années 1990, a suscité de nombreuses études (dont un appel d'offre du CNCRE et un appel à coopération de l'INRP). **Dispositif d'aide aux « nouveaux étudiants » issus de la massification mais aussi rupture symbolique avec certaines traditions universitaires (non prise en compte des publics, prédominance du cours magistral...), le tutorat a par conséquent naturellement attiré l'attention.** Or, l'examen des nombreux travaux sur le sujet montre le caractère ambigu et contradictoire des enseignements à tirer de ces dispositifs dans l'absolu, des résultats différents étant constatés selon le contexte et le déroulement pratique du tutorat dans telle ou telle filière, dans telle ou telle université, si tant est que l'on considère que le principal effet du tutorat soit à chercher dans les seuls résultats aux examens des étudiants concernés (objectif avoué du dispositif en tant que politique publique).

Comme le note Régine Sirota (2003, p. 15), « *les analyses proposées, à partir de l'expérience du tutorat méthodologique, montrent bien la nécessité de disposer de modes d'évaluation complémentaires qui articulent analyse de la mise en place de dispositifs institutionnels et comportements étudiants, pour sortir d'une certaine "hémiplegie savante" qui considère bien souvent relativement indépendamment, structure universitaire et pratiques ou manières d'étudier* ».

Évaluer la plus-value d'une formation supérieure

Une autre façon d'approcher la portée réelle des spécificités de filières et d'établissements dans les résultats des étudiants peut également consister à tenter de cerner la plus-value de telle ou telle formation dans les parcours des étudiants, tant du point de vue de la réussite dans le cursus que dans les conditions d'insertion professionnelle.

Plusieurs chercheurs de l'Irédu se sont ainsi intéressés à la plus-value comparée des formations de niveau bac+2 à partir de l'analyse des devenir des étudiants concernés dans les filières d'ingénieurs, avec une attention spéciale portée sur le parcours des élèves de Classes préparatoires aux grandes écoles. Considérant en effet le coût de ces filières (la dépense par élève en CPGE est environ le double de celle pour un étudiant d'université) et leur place dans le dispositif de production des élites françaises, il s'avère pertinent de vérifier **dans quelle mesure la plus-value de ces formations réside plutôt dans les compétences apportées aux élèves ou résulte d'un simple effet de sélection.** En d'autres termes, comment faire la part de ce qui ressort de la meilleure valorisation des compétences par la

qualité pédagogique des établissements (concept traditionnel de la théorie du capital humain) et de ce qui revient de la sélection des individus en fonction de leurs compétences intrinsèques de départ (théorie du filtre) ?

Comparant l'effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés de la filière commerce et gestion entre six pays européens et le Japon, J. Murdoch (2003) avait noté que dans certains pays (France, Pays-Bas, Japon) la sélectivité des établissements expliquait le mieux les différences d'insertion professionnelle, alors qu'en Italie et en Allemagne, les qualités pédagogiques étaient la variable la plus explicative, sachant que les écarts entre établissements étaient plus importants en France et en Allemagne. En utilisant les conclusions d'enquêtes aux États-Unis, il remarquait aussi que l'impact de la sélectivité des établissements sur les différences entre établissements semblait plus important en Europe et au Japon qu'aux États-Unis, contrairement à des idées spontanées.

En centrant leurs travaux sur la recherche d'un éventuel « effet Prépa » dans le domaine des élèves des écoles d'ingénieurs, M. Duru-Bellat et al. (2003) ont constaté l'existence de cette plus-value de passage initial par une CPGE sur le devenir des diplômés de ces écoles, qui se singularisent, au regard des autres diplômés, par l'occupation plus fréquente de postes à responsabilité par rapport aux postes plus techniques, et par des rémunérations plus importantes. Mais, considérant que les élèves des CPGE sont plus présents dans les écoles d'ingénieurs généralistes (qui préparent plutôt à des fonctions d'encadrement de haut-niveau) que dans les écoles spécialisées (plus techniques), comment discerner si cette plus-value provient de la sélection des écoles ou des atouts propres des anciens élèves des Prépas ? En d'autres termes, effet école ou effet prépa ?

Pour y répondre, les chercheurs ont concentré leur analyse sur les écoles à recrutement mixte (qui regroupent une majorité des élèves ingénieurs), c'est-à-dire les écoles où les élèves de CPGE côtoient des étudiants issus de DUT, STS et formations générales universitaires. Or, il semble que l'effet prépa perdure dans ce cas. Il reste par conséquent à examiner plus attentivement les compétences et stratégies propres aux élèves de CPGE, qui les distinguent des autres étudiants des écoles d'ingénieur, en construisant notamment une série d'indicateurs sur la base des analyses de Boulet *et al.* (1993).

En considérant les façons d'apprendre, les chercheurs de l'Irédu ont alors constaté que ces élèves développent des stratégies particulières en matière de répétition (formées par la préparation intensive aux concours), de contrôle (vérification de ses acquisitions), de concentration et de mobilisation des ressources humaines dans l'entourage ; stratégies qui s'ajoutent par ailleurs à un niveau initial apprécié comme meilleur dans certaines disciplines théoriques (mathématiques, physique, chimie...). Parallèlement, les élèves issus de BTS ou de DUT, se démarquent par leurs compétences pour le travail en équipe ou la prise en compte du point de vue des autres, sans doute hérités des modes de travail dans ces filières (travaux collectifs dans les TP et TD..).

Néanmoins, Adangnizou et Paul (2004) constatent que cet avantage des élèves de CPGE en première année des écoles, qu'on peut résumer par le profil d'étudiants plus « studieux » que les autres, ne perdure pas forcément la deuxième année, où s'observe dans la plupart des écoles à recrutement mixte un processus d'homogénéisation des comportements.

L'hypothèse alors avancée pourrait être basée sur un différentiel de motivation : pour certaines de ces écoles, les promotions regroupent à la fois des élèves issus de CPGE qui ne sont pas les plus brillants (ceux-ci sont plutôt allés vers des écoles plus prestigieuses à recrutement exclusivement CPGE) et des élèves qui sont parmi les meilleurs et les plus motivés des autres formations Bac+2. On trouve par conséquent dans ces travaux des éléments qui ne sont sans doute pas propres au cas des filières dont ils traitent (CPGE et Écoles d'ingénieur) et peuvent être utilement mobilisés pour mieux appréhender les questions concernant l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Remarquons ici qu'une étude sur les IUT (Desmazière-Berlie, 1999) a également souligné l'effet important de la sélection, même lorsqu'elle s'avère plus symbolique que réelle, sur l'engagement et la motivation des étudiants (voire sur l'engagement des enseignants vers « leurs » étudiants).

Ainsi, aborder les problèmes d'adaptation des étudiants à telle ou telle filière universitaire sans prendre en compte la motivation des étudiants étroitement corrélée à leurs parcours (choix plus ou moins par défaut, politique sélective de l'établissement et des enseignants...) risque d'empêcher une compréhension fine de ce qui se passe dans un parcours d'apprentissage ou, dit autrement, d'ouvrir la « boîte noire » du travail universitaire des étudiants.

Bibliographie

- Adangnikou N., Paul J.-J. (2004), « Efficience de l'enseignement supérieur dans la production des élites. Le cas des classes préparatoires scientifiques aux grandes écoles », *Cahier de l'IREDU* n° 67
- Alava S., Romainville M. (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, 136
- Annot E., Fave-Bonnet M.-F. (2004), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan
- Boulet A., Savoie-Zajc L., Chevrier J. (1993), *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Montréal, Presses de l'Université du Québec
- Boyer R., Coridian C. (2003), « Enseigner l'Histoire, enseigner la Sociologie, deux manières de faire cours », Communication à la Journée d'étude du RESUP, Paris Nanterre, 7 mars 2003.
<http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/journeemars/textescommunications/boyercoridian.pdf>
- Clark B.R. (1960) « The cooling-out in Higher Education », *American Journal of Sociology*, LXV, p. 569, 576.

- Convert B., Pinet M., *La Carrière étudiante*, Laboratoire d'aménagement régional et urbain, École Centrale de Lille, Programme interministériel de recherche-expérimentation « L'Université et la Ville », novembre 1993.
- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Desmazière-Berlie C. (1999), « La sélection à l'entrée de l'IUT : réputation, réalité et effet », *L'orientation scolaire et professionnelle* 199, 28, n° 4, p. 563-582.
- Duru-Bellat M. (1995), « Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université », *Savoir*, 3, p. 399-416
- Duru-Bellat M., Kieffer A. et Adangnikou N. (2003), « Efficacité et équité dans la formation des ingénieurs », in G. Felouzis (eds), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF
- Felouzis G. (dir.) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF
- Lahire B. (1997), « Les manières d'étudier », *Cahier de l'OVE*, Paris, La Documentation française
- Michaut C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 319 pages.
- Michaut C. (2003), « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants en difficulté », *Recherche et Formation*, n° 43
- Michaut C. (2004) « L'évaluation de la réussite universitaire », in E. Annot et M-F Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan
- Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL
- Murdoch J. (2003), « Effet d'établissement sur l'insertion professionnelle des diplômés du supérieur : une comparaison entre six pays européens et le Japon », in G. Felouzis (eds), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- Pollet M.C. (2001), *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université
- Rasmden P. (1992) *Learning to teach in higher education*, London, Kogan Page,
- Richardson J., Eysenck M.W., Piper W.D, (1985), *Student Learning: research in education and cognitive psychology*, London, Open University Press
- Romainville M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan
- Sirota R. (2003), « Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique », *Recherche et Formation*, n° 43
- Upcraft M.L., Gardner J.N. (2000), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*, San Francisco, Jossey-Bass.

Émergence, politiques et gouvernement des universités

Depuis la seconde guerre mondiale, quantité de publications ont abordé la question universitaire en France sous l'angle des missions qu'elles devraient accomplir ou des politiques publiques de l'État en matière d'enseignement supérieur. En revanche, jusqu'aux années 90, l'analyse du fonctionnement de ces institutions et des relations entre les différents acteurs de la vie universitaire est restée un continent largement inexploré.

Malgré la loi Faure de 1968, qui recrée officiellement des universités au-dessus des facultés, on constate pendant les 20 ans postérieurs que deux seuls ouvrages traitent de ces nouvelles institutions universitaires en tant que telles. Dans les deux cas, il s'agit de témoignages d'anciens responsables d'établissements emblématiques d'une certaine effervescence post-68, puisqu'il s'agit des anciens présidents de Nanterre (Rémond, 1979) et de Vincennes (Merlin, 1980), qui dressent d'ailleurs un constat commun d'ingouvernabilité, voire d'impuissance.

Le cadre faiblement intégrateur des universités françaises jusqu'aux années 1990

La publication en 1989 de l'ouvrage d'Erhard Friedberg et Christine Musselin, « En quête d'universités », marque une orientation tout à fait nouvelle en France et lance un ensemble de recherches approfondies sur les organisations universitaires. Les deux auteurs se placent dans une perspective comparatiste, en étudiant simultanément deux établissements en France et en Allemagne. Afin de dépasser les considérations générales sur la nature de la science ou des universitaires, 350 entretiens sont notamment recueillis entre 1984 et 1985, pour établir un premier diagnostic de ce que sont concrètement les universités de cette époque.

Le bilan converge dans les deux pays pour constater que **les universités étudiées apparaissent comme des ensembles faiblement intégrés, dont les structures formelles n'ont qu'un impact limité, dont les responsables élus sont davantage des représentants (« primus inter pares ») que des dirigeants et dont l'administration n'a qu'une capacité d'action limitée.** Néanmoins, cette faiblesse institutionnelle est plus marquée en France qu'en Allemagne. Les universitaires allemands apparaissent plus engagés dans leurs établissements ; ces derniers semblent bénéficier d'une existence et d'une légitimité d'action plus importante que dans l'hexagone. Les universités françaises issues des années 1970 et 1980 sont avant tout des cadres minimaux, à qui ne sont concédés que très peu de possibilités de régulation, et ce de façon inversement proportionnelle à l'importance des secteurs concernés aux yeux des enseignants-chercheurs.

Autrement dit, dans le domaine de l'enseignement et surtout de la recherche, l'action de l'établissement universitaire est quasi-inexistante, les universitaires mobilisant par ailleurs d'autres réseaux sociaux et disciplinaires à côté ou en dehors de leurs établissements (dans leur discipline, directement auprès du ministère, dans les organismes de recherche...) pour obtenir les soutiens et les financements qui, même quantitativement marginaux, suffisent à distinguer les équipes et les chercheurs entre eux. « *Le manque de cohésion des universités n'est donc pas uniquement une conséquence de la nature des activités scientifiques et techniques, c'est aussi un mécanisme entretenu par les universitaires qui ne tolèrent guère qu'on aille au-delà de la coordination minimale imposée notamment par l'enseignement et qui peuvent s'appuyer dans cette quête d'autonomie sur les ressources que l'environnement leur propose* » (p. 80).

Comment expliquer pourtant l'effervescence permanente depuis 68 autour des questions statutaires des établissements, qu'il s'agisse de perpétuels débats engagés par des projets de réformes nationales sur les frontières externes et internes des établissements ou de multiples discussions internes concernant les organigrammes et règlements intérieurs des universités ? En fait, les structures formelles qui suscitent tant de polémiques et de réunions n'ont d'utilité que dans une optique défensive : elles délimitent des territoires « *auxquels les enseignants-chercheurs ne reconnaissent aucune influence légitime sur leurs activités, mais qui deviennent pour eux des lieux de solidarité défensive autour desquels ils sont prêts à se mobiliser en cas d'attaque ou de remise en cause par l'extérieur* » (p. 90).

En conséquence, **pour les enseignants-chercheurs français, le mot université « est soit vide de signification, soit associé à des jugements négatifs : une administration tatillonne, des conseils dont on ne sait pas ce qu'ils font ni à quoi ils servent et auxquels on reproche d'être plus politiques que décisionnels »** (p. 119) En revanche, si leurs homologues d'outre-Rhin s'identifient d'abord à leur discipline et à leur laboratoire, « *leur université est quelque chose à la fois de concret et positif pour eux* », du fait de rapports personnalisés et contractuels entre les universités et les universitaires lors de leur recrutement, comme de relations différentes entre l'établissement et l'autorité publique de tutelle (le « land » en Allemagne).

Ces questions ont été discutées et confrontées aux témoignages étrangers lors d'un colloque sur le thème du « gouvernement des universités », dont les actes ont été ensuite publiés (Friedberg, Musselin, 1992).

Des configurations nationales différentes selon l'articulation entre les disciplines, les établissements et la tutelle

Trois modèles de gestion de l'enseignement supérieur liés aux marchés scientifiques sont mis en exergue.

Le modèle français et italien, où la gestion centralisée des postes au ministère (déconnectée de la gestion centralisée des personnes) est assurée au sein d'instances disciplinaires permanentes sans autre autorité externe ou non disciplinaire, avec titularisation précoce des enseignants-chercheurs qui induit un désinvestissement dans l'institution universitaire et des stratégies individuelles de gestion de carrière. Ce modèle est structurellement instable car lié à la réglementation en cours du gouvernement, même si l'essentiel est rarement remis en cause.

Le modèle allemand qui se caractérise pour sa part par une décentralisation de la gestion des postes dans le « land » et dans les établissements, très liée à la gestion des personnes, et par un marché scientifique structuré par trois partenaires : le professeur candidat, les établissements, les ministères de tutelle (land) des établissements concernés.

Le modèle américain, marqué par l'absence d'une régulation par une tutelle corporative ou administrative, la gestion des postes et des personnes étant assurée au niveau de chaque établissement. Le marché scientifique est alors structuré d'une part par la hiérarchisation des établissements (avec des marchés parallèles, puisque tous les établissements ne concourent pas dans la même division) et d'autre part par les associations professionnelles qui médiatisent la reconnaissance scientifique pour chaque discipline (évaluation par les pairs).

L'approche comparative permet en l'occurrence « *de faire ressortir un nombre réduit de configurations entre les administrations centrales et les établissements [...] ces configurations correspondent dans une large mesure à des logiques nationales dont les caractéristiques naissent de l'articulation originale qui émerge entre des logiques de discipline, d'établissements et de tutelle* » (p. 346). Elle montre aussi que le système allemand, caractérisé par des établissements plus forts qu'en France permet pourtant aux ministères des Land de disposer de marges d'action importantes, contrairement à l'État français omniprésent mais souvent impuissant en matière universitaire, ce qui semble signifier que « *l'existence d'une tutelle forte, c'est-à-dire capable d'imposer des changements, ne suppose pas des établissements faibles* » (p. 244).

Après avoir constaté que le leadership dans les universités ne peut reposer sur une simple autorité hiérarchique mais qu'il est avant tout un gouvernement d'impulsion et de persuasion, certaines évolutions sont repérées en France : un renforcement des équipes présidentielles au détriment des conseils, sur un modèle plus proche des municipalités (avec place grandissante du secrétaire général) que du modèle américain (où le président est la fois le chef et l'allié de l'administration universitaire face au corps académique).

Un État français à la fois omniprésent et impuissant

Dans le prolongement de cette réflexion, E. Friedberg et C. Musselin (1993), après avoir centré leur regard sur les universités, s'attachent à comprendre ce qui passe au niveau de l'État dans ses échanges avec les établissements.

Au niveau théorique, ils choisissent une approche en termes de système d'action plutôt qu'en termes de politiques publiques, avec le souci de replacer le processus décisionnel dans son contexte de réseaux relationnels d'acteurs

précisément identifiés, dans et autour de l'État. Il s'agit de saisir à la fois les idées et les représentations existantes susceptibles d'influer sur le système d'action étatique, mais aussi les relais au sein de ce dernier qui leur permettent de s'imposer et de se développer, ainsi que les outils et procédures liées à tel ou tel système d'action. La gestion de l'enseignement supérieur « *ne peut en effet être appréhendée comme la simple application mécanique de mesures publiques* », car elle correspond au pilotage indirect d'un ensemble d'interactions qui ne peuvent être comprises que dans leurs interrelations systémiques : elles mettent aux prises un ensemble d'acteurs individuels et collectifs (les autorités de tutelle), les disciplines, les établissements, et enfin les universitaires pris individuellement, sans oublier des étudiants dont l'intervention en tant qu'acteurs collectifs au moment des réformes est souvent décisive.

L'analyse porte en priorité sur les relations entre l'administration centrale en charge de l'enseignement supérieur, les établissements universitaires et la profession universitaire, avec l'objectif, pour ce qui concerne la France, de mieux comprendre ce qui se passait au sein de la « rue Dutot » jusqu'à la fin des années 1980, appellation alors commune de l'ensemble des bureaux en charge de l'enseignement supérieur localisés dans cette rue. E. Friedberg et C. Musselin constatent en premier lieu la mauvaise qualité de l'information sur les universités dont disposaient les personnels du ministère, en partie du fait que la tutelle structurait l'essentiel de son action autour de procédures d'habilitation et de réhabilitation des cursus dont l'organisation était telle qu'elles conduisaient à une prise en charge fragmentée des établissements. Une logique verticale par disciplines, voire par cycles ou types de diplômes, amenait ainsi à considérer plusieurs fois un même établissement mais par des personnes différentes, avec des visions partielles et de façon cloisonnée, sans par ailleurs de processus d'évaluation ni de retours d'information sur la réalité du terrain.

Ils soulignent l'omniprésence des représentants des disciplines qui interviennent à tous les niveaux (habilitations de diplômes, répartition des postes et contractualisation recherche notamment) comme experts auprès du ministère, sans beaucoup de transparence, alors même qu'ils cumulent généralement de nombreuses positions de pouvoir (expertise au ministère, membre des sections CNU, animateurs d'associations scientifiques, responsables de structures de recherche...).

« *En résumé, en 1988, la gestion de l'enseignement et de la recherche universitaire par la tutelle en France pouvait être caractérisée par la coexistence de trois principes de fonctionnement :*

- *un éclatement de l'établissement autour de quatre axes (enseignement, personnel, budget et recherche) dont les trois premiers étaient structurés par la logique dominante des procédures d'habilitation de programmes ;*
- *une imbrication étroite entre les administratifs et des représentants désignés de la profession universitaire qui permettait de dégager des propositions mêlant considérations administratives et scientifiques ;*
- *une politisation des décisions malgré une coupure assez étrange entre le niveau politique et administratif*» (p. 70-71).

D'importantes différences distinguent en la matière la France et l'Allemagne.

Si les administratifs de la rue Dutot n'ont qu'une légitimité restreinte et travaillent sous surveillance étroite de la corporation universitaire, la profession universitaire en Allemagne n'intervient pas en tant que telle au sein de l'administration de l'enseignement supérieur. Différence qui se retrouve au niveau des établissements : les disciplines ont une existence institutionnalisée à travers les commissions de spécialistes dans les établissements français, alors qu'en Allemagne, les recrutements concernent les universités en tant qu'organisations. Le processus de recrutement dans ce dernier pays met directement en prise les candidats enseignants-chercheurs et les établissements universitaires à travers un rapport négocié producteur d'un contrat implicite, comprenant des moyens d'appuis à la recherche pour le professeur mais aussi un certain engagement de sa part dans l'établissement au-delà de la carrière individuelle.

Ainsi, « *en Allemagne, la hiérarchisation entre les professeurs d'une université donnée correspond aux choix faits lors des recrutements, donc à une politique d'établissement, et pas seulement à l'évaluation scientifique externe réalisée par les institutions [à l'image du CNRS en France] qui financent la recherche* » (p. 169).

Au contraire, le faible sentiment d'appartenance de l'enseignant à son établissement en France, engagé dans sa spécialité plus qu'au profit de son université, est le complément logique de la médiation fondamentale réalisé par la discipline entre les enseignants-chercheurs pris individuellement et les établissements à faible capacité collective.

La mise en place de la contractualisation en 1989 constitue un tournant pour la configuration française

Mettant en perspective l'ensemble des études menées depuis une quinzaine d'années, Christine Musselin synthétise en 2001 ces réflexions dans *La longue marche des universités françaises*, en soulignant cette fois le tournant qu'elle identifie dans la configuration française depuis la mise en place de la contractualisation entre l'État et les universités en 1989. Elle estime en effet que le lancement de la politique contractuelle par le ministère Jospin-Allègre a constitué le point de départ d'un bouleversement de la tradition française : « **contre toute attente, cette politique avait placé les universités au centre des procédures, minimisant et marginalisant les références disciplinaires, renversant en quelques mois les pratiques et les principes qui avaient jusqu'alors caractérisé les modes de pilotage tutélaires** » (p. 105). « *Jusqu'aux années soixante, l'expansion de l'enseignement supérieur français a suivi deux modèles de développement : l'un centralisateur, égalitariste et uniformisant qui s'appliquait à l'enseignement universitaire, et l'autre polycentré et diversifié qui concernait toutes les autres formations du supérieur et qui se produisait par différenciation externe. Parallèlement à cette dynamique d'uniformisation, l'enseignement universitaire français a également été traversé par une dynamique facultaire* » (p. 54).

Après 1968, la République des facultés a été remplacée pendant une vingtaine d'années par des universités sous la tutelle des disciplines : « *ni la loi Faure, ni la loi Savary, ni le projet Devaquet ne s'attaquèrent à la double centralisation étatique et corporatiste ou à l'existence d'un système national uniformisé. Pas plus que la loi de 1968, elles ne rompaient définitivement avec le modèle napoléonien* » (p. 66).

Au contraire, la contractualisation, lancée en fin de compte en toute discrétion et sans grand débat public, a durablement marqué les relations de la tutelle avec les universités, et même généré une sorte de doctrine de l'autonomie des universités qui s'est développée bien au-delà de la politique contractuelle proprement dite et de ses concepteurs, s'imposant de fait jusqu'au début des années 2000 comme le cadre conceptuel et pratique de modernisation des établissements universitaires français.

Comment s'est produit ce basculement au sein même de l'administration centrale ? C. Musselin souligne que l'option de la contractualisation, qui avait déjà été utilisée sans grand relief pour la recherche, s'est en fait imposée comme une « solution satisfaisante » à portée de main, pour répondre à des problèmes structurels et conjoncturels dans le contexte de massification et diversification des universités, et de lancement d'une nouvelle politique universitaire (dont le plan Université 2000). Elle est étroitement liée à la mise en place d'une direction centrale (DPDU) pour la première fois dédiée au pilotage des universités, qui va prendre pendant quelques années l'ascendant sur les routines de la traditionnelle Direction des enseignements supérieurs et organiser le passage d'une gestion des questions universitaires centrée sur les habilitations à une gestion centrée sur la négociation du contrat.

Une doctrine du projet d'établissement qui déborde le cadre de la politique contractuelle

Par la suite, le processus de réflexion, préparation du « projet » de l'université puis négociation avec la tutelle, est devenu plus important que le contrat et son contenu. Ce qui explique que la démarche a survécu à la fin des équipes ministérielles qui l'avaient portée voire à l'affadissement de la politique contractuelle elle-même. « *La doctrine a fini par déborder la politique contractuelle : plus qu'une simple philosophie d'action pour les contrats d'établissements, elle est devenue le vecteur d'une nouvelle représentation des universités [...]* » (p. 127). La contractualisation a ainsi modifié les rapports entre les établissements et la tutelle, en donnant une place plus importante aux logiques d'établissements par rapports aux logiques disciplinaires, mais aussi en favorisant une certaine prise en charge de leur gestion par les universités elles-mêmes.

À travers la collecte de données, l'informatisation des services (scolarité, gestion financière et comptable, gestion des personnels...), la réflexion sur l'attribution des moyens et leur utilisation (heures complémentaires par exemple), les universités se sont confrontées à leurs problèmes de gestion, ont comparé leurs conduites et dégagé de premières normes d'harmonisation sur la base de pratiques convergentes. **Beaucoup plus d'objets et de dispositifs ont dès lors lié les membres d'un même établissement, secrétant une « solidarité technique » qui donne de l'épaisseur au cadre universitaire, qui se développe sans qu'il y ait eu accord préalable sur l'idée d'université qu'il faudrait mettre en œuvre (voie privilégiée par les réformes et les débats antérieurs).**

C. Musselin montre ainsi qu'il est impossible d'« *appréhender les universités sans comprendre en même temps le cadre plus général au sein duquel elles se développent, c'est-à-dire les interdépendances qui les lient sur un territoire donné, à une tutelle et à la profession universitaire* » (p. 157). *A contrario*, les réformes qui visaient à renforcer les établissements sans toucher aux relations avec la tutelle et avec la profession ont échoué car elles ne touchaient justement pas aux relations avec la tutelle et la profession universitaire.

Les travaux que nous venons de citer dominant largement le champ de l'investigation scientifique sur les établissements. Si quelques ouvrages d'opinions concernant les réformes et la situation universitaire paraissent toujours régulièrement, ils sont rarement appuyés sur des dispositifs d'enquête comparable. En revanche, la dimension « établissement » des universités a été aussi abordée sous d'autres angles complémentaires.

L'informatisation comme révélateur des problèmes de cloisonnements dans l'établissement

Albert Gueissaz (1997) s'est intéressé, à travers le processus d'informatisation des scolarités universitaires, aux relations entre les personnels administratifs, les enseignants et les étudiants. Un aspect la plupart du temps ignoré par les travaux sur l'université, les personnels non-enseignants et plus largement les services administratifs et techniques étant souvent absents de tous les discours et représentations sur l'université française (à de rares exceptions, comme dans Bonnafous *et al.*, 1997).

Or l'informatisation des scolarités (inscriptions mais aussi administration des examens et des diplômes à travers des progiciels ad-hoc) est en l'occurrence riche d'information dans la mesure où elle remet en cause des compromis existants dans la gestion de la scolarité et la répartition des tâches entre personnels administratifs, enseignants-chercheurs et étudiants : demander à des enseignants-chercheurs de respecter certaines règles (délais, règlements d'études...), faire assumer par les étudiants certaines procédures de saisie d'informations sans leur apporter de services d'accueil supplémentaires, modifier de fait les rapports entre services en fonction des impératifs technologiques.

Souvent introduite par les directions d'université comme un outil de rationalisation et de modernisation supposé « neutre », l'informatisation se trouve en fait prise au piège de configurations et de stratégies qu'elle est incapable de modifier par elle-même. Ce qui supposerait au contraire une politique globale d'établissement pour assouplir les cloisonnements entre domaine administratif et pédagogique, entre services, entre disciplines et, au niveau statutaire, nécessiterait de modifier les particularités du recrutement, de la formation, de l'affectation et la promotion du personnel.

Faute de cela, l'introduction de l'informatique se traduit d'abord par de nombreux problèmes, avec des effets d'accélération et de complétude des informations qui sont annulés par des blocages dus, par exemple, au fait que les enseignants ne se sentent pas tenus de répondre aux injonctions des administratifs pour remettre les notes ou au fait que l'amélioration du traitement des inscriptions n'est conçue que dans une optique administrative sans retour qualitatif d'information vers l'étudiant, laissé dans l'opacité informatique.

Des politiques d'établissement qui peinent à investir le noyau dur de l'enseignement et de la recherche

Frédéric Kletz et Frédérique Pallez (2003) qui avaient commencé à étudier pour l'Agence de modernisation des universités (AMUE) les impacts de l'implantation d'un logiciel de gestion de la scolarité (APOGEE) dans les établissements, ont ensuite étudié la façon dont se constitue l'offre de formation d'une université. Comment se décide la création ou la disparition d'un diplôme ? Qui intervient dans le processus d'habilitation, de l'UFR aux bureaux ministériels ? Comment s'exprime une stratégie d'université en la matière ?

Or, en fait, l'issue de leur enquête a essentiellement montré que l'habilitation et le renouvellement des formations universitaires ne répondent visiblement à aucune politique stratégique, que ce soit dans les établissements ou dans les instances de la tutelle.

À la base, les créations de diplômes sont essentiellement individuelles (ou résultent d'une initiative de centres de recherche) dans le cadre de procédures d'appels d'offre, et remontent au niveau de l'université (dont les conseils statutaires) sans que l'établissement ne fasse de tri autre que formel (critères administratifs) entre les différentes demandes, laissant au ministère, à l'issue de ce processus « bottom up », le soin de trancher sur les projets excessifs, contradictoires voire peu pertinents.

L'absence de réels arbitrages internes va aussi de pair avec l'absence d'évaluation des formations existantes (autre que formelle) pour éviter en fin de compte toute proposition de suppression de diplôme par l'établissement.

Au niveau ministériel, les méthodes et critères d'évaluation utilisés dans le processus d'habilitation privilégient toujours un cadre d'évaluation intrinsèque à la discipline au détriment d'un cadre intra-établissement.

Ainsi, « *l'offre de formation se développe dans les établissements selon une spirale inflationniste qui n'est contre-carrée ni pas les instances dirigeantes de l'établissement ni par les procédures d'expertise du ministère* » (p. 188).

Si l'enseignement, tout du moins dans sa dimension d'offre de formation, se révèle encore très peu investi par la politique d'établissement, c'est en partie aussi le cas de la politique de la recherche, étudiée par Stéphanie Mignot-Gérard (2003), sur la base d'une enquête menée avec Christine Musselin.

On retrouve en effet une même faiblesse des arbitrages internes (suivant ici la réticence des universitaires à laisser les instances des établissements s'occuper de la recherche), des examens de dossiers de renouvellement ou de création des équipes statués par les instances de façon purement formelle et procédurale, et une propension générale à laisser au ministère et aux organismes extérieurs (EPST) le soin de trancher sur la qualité respective des demandes présentées. Même les faibles volants de crédits laissés à la libre initiative de l'établissement, et explicitement mis en place pour favoriser une politique d'établissement, à l'image du Bonus Qualité Recherche (pot commun alimenté par un prélèvement, aux alentours de 12 %, sur l'ensemble des subventions recherche du ministère), plus souvent utilisé pour soutenir les équipes en émergence (peu ou pas financées par ailleurs) que pour hiérarchiser ou sanctionner les centres et laboratoires de l'université.

C'est en fait au niveau des politiques de regroupements thématiques (fédérations de recherche par exemple) que des politiques d'établissement semblent pouvoir parfois s'affirmer, avec des contextes plus favorables que d'autres : la diversité disciplinaire d'un établissement semble plus propice à ce type de politique qu'une université monodisciplinaire, de même que la présence dominante de disciplines de sciences dures apparaît plus accueillante à des politiques collectives de la recherche que les situations de domination des sciences humaines et sociales, encore largement marquées par une recherche individualiste.

Il semble, par conséquent, que les universités françaises se trouvent dans un moment marqué à la fois par l'émergence nouvelle de l'entité « établissement », dans un pays longtemps marqué par la culture facultaire et disciplinaire, et par l'aspect encore balbutiant des politiques d'établissement, qui peinent à s'affirmer de façon cohérente dans tous les secteurs, en premier lieu dans le noyau dur identitaire de l'enseignement et de la recherche.

Il n'est pas certain, en revanche, que la situation ne soit pas en perpétuel renouvellement depuis que les études citées ont été réalisées. Le lancement de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur depuis 1998, aussi appelé « processus de Bologne », a généré un mouvement de vaste ampleur dans les universités européennes. En France, il s'incarne notamment dans une accélération certaine de l'ouverture internationale mais aussi dans la réforme LMD (licence-master-doctorat), qui vise à reconfigurer l'ensemble de l'offre de formation des universités françaises, notamment dans une optique de plus grande lisibilité vers l'extérieur.

Plusieurs études et doctorats portent actuellement sur les changements annoncés et les effets de ces processus dans divers pays européens, un réseau (soutenu par l'IEP Paris) de jeunes chercheurs de divers pays s'étant même constitué sous l'appellation « Eurodocs » (<http://eurodocs.sciences-po.fr/>).

Par ailleurs, il faut rappeler qu'en dehors même de l'étude du cadre organisationnel stricto sensu, l'idée que l'établissement constitue désormais un cadre pertinent de compréhension de certains phénomènes universitaires s'est répandue dans le monde de la recherche en France à la fin des années 1990 comme on le remarque dans les autres parties de ce dossier. Anecdote significative : c'est par une communication intitulée « *l'enseignement supé-*

rieur en France : l'émergence de l'établissement comme objet de recherche», que Georges Felouzis ouvre le [premier colloque du RESUP](#) (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur) en 2002.

Alors que l'analyse des universités comme cadre d'étude « en soi » est relativement récente et quantitativement limitée en France au regard d'autres approches sur l'enseignement supérieur, elle fait en revanche l'objet d'une littérature scientifique anglo-saxonne assez nourrie.

Le triangle de Clark en débat

Soulignons que l'un des premiers modèles théoriques importants cherchant à expliquer la particularité des universités avait été exposé par Cohen, March et Olsen (1972) dans un article liant la description des organisations universitaires comme « anarchies organisées » (multiplicité des objectifs et missions, processus de production créant peu de solidarité technique ou « core technology », participation fluctuante des membres) à l'idée de modèle de la poubelle (« *garbage can model*»), dans lequel les décisions sont ambiguës, instables et aléatoires. C. Musselin (1997) a critiqué cette conception, concernant la relation systématique établie entre l'idée d'anarchie organisée et celle de modèle décisionnel de la poubelle, montrant que des permanences et des régularités non aléatoires pouvaient être identifiées, même au sein de ces systèmes faiblement liés.

Il serait trop long, ici, de citer les nombreuses publications en langue anglaise sur la dimension institutionnelle et organisationnelle des universités, il faut mentionner, toutefois, certains travaux des 20 dernières années qui convergent pour montrer les universités comme des organisations de moins en moins régulées par les États au profit des marchés, et dont les normes académiques traditionnelles et l'organisation collégiale cèdent du terrain à celles de l'économie et d'un management inspiré des entreprises.

L'une des analyses les plus connues et les plus citées est sans aucun doute celle de B.R. Clark (1983) qui, en comparant les universités des années 1960 et 1970 a développé sa fameuse typologie du triangle de coordination : les universités peuvent être réparties selon leur mode d'intégration par rapport aux trois sommets du triangle (idéaltypique) qui sont les autorités publiques (État), le marché et les oligarchies universitaires (« *academics oligarchies* »). Un triangle qui lui permettait par exemple de localiser les universités des États-Unis plutôt vers la coordination/intégration par le marché, celles de l'URSS ou de la Suède plutôt du côté de l'État, et l'Italie ou le Royaume-Uni vers les oligarchies universitaires.

Ce modèle a ensuite été abondamment discuté, raffiné, corrigé ou complété par la suite.

Van Vught (1989) a préféré distinguer deux dimensions essentielles, entre un modèle à contrôle d'État et un modèle où l'État se contente d'avoir un rôle de supervision. Le premier, plutôt européen, consisterait en un pilotage sous la double autorité des oligarchies académiques (ce qui correspond aux universitaires organisés au niveau disciplinaire) et des appareils d'État (ministères). Le second, caractérisant les pays anglo-saxons, comprend un pouvoir partagé entre une forte communauté académique et l'administration interne des universités (équipes dirigeantes des établissements) pendant que l'État, lointain, se contente de fixer quelques grandes règles pour garantir la qualité et un certain niveau de responsabilité collective.

Clark, lui-même, en s'intéressant à ce qu'il identifie comme la montée en puissance de l'université entrepreneuriale (1998) a ajouté une quatrième dimension dans son modèle, qu'on pourrait traduire par la capacité de pilotage autonome des équipes dirigeantes (« *hierachical self-guidance of university leaders* »).

Braun (1999), cherchant à prendre en compte, dans un esprit proche, ce qu'il est commun d'appeler le « *new managerialism* » dans les modèles de gouvernement des universités a même proposé de transformer le triangle en cube de gouvernance en trois dimensions, en introduisant notamment des pôles correspondant au caractère plus ou moins « lâche » ou au contraire « serré » du contrôle administratif des établissements par l'autorité de tutelle (dimension procédurale) comme dans la capacité de fixation des objectifs en matière d'enseignement et de recherche.

Des universités sous l'emprise des nouvelles normes du marché ?

Dans de nombreuses analyses internationales en langue anglaise, il faut souligner qu'est souvent sous-jacente l'idée d'un ajustement progressif et souhaitable des organisations universitaires à un modèle d'évolution souvent proche de la situation perçue dans les grands pays anglo-saxons (États-Unis, Australie et Grande-Bretagne en premier lieu, voire Pays-Bas plus récemment), caractérisée par un rôle de plus en plus effacé des politiques des États nationaux vis-à-vis des universités en rapport au rôle croissant du marché.

Ainsi, B.R. Clark (in Meek *et al.*, 1996) considère que l'institution et la discipline sont les deux axes fondamentaux qui structurent les activités universitaires, mais que l'identité primaire des universitaires étant de plus en plus basée sur la discipline et ses spécialisations, le système est caractérisé par une continuelle fragmentation des territoires académiques, fragmentation qui est la première cause de la complexification du système. Autrement dit, la différenciation de la dimension disciplinaire est la plupart du temps plus forte que la différenciation de la dimension institutionnelle (même si la diversification institutionnelle est par ailleurs une condition de la viabilité d'un système à long terme). L'enseignement supérieur moderne est naturellement diversifié et le sera de plus en plus, contrairement à l'aspiration spontanée des États à rechercher une idée simple de l'université pour guider d'éventuelles réformes.

Le monde universitaire est par conséquent marqué par une dynamique de différenciation qui l'amène à se constituer en société qui se dirige de façon autonome, et qui résiste de façon croissante au contrôle et à la commande éventuelle par un gouvernement ou toute autre autorité bureaucratique. Il convient donc de porter l'attention en

priorité vers ce qui se passe dans les universités, à la façon dont leurs acteurs s'ajustent aux évolutions extérieures (au marché notamment), de préférence à une analyse des politiques publiques.

En s'intéressant à cinq cas d'établissements dans cinq pays européens (Angleterre, Pays Bas, Écosse, Suède et Finlande), Clark (1998) identifie particulièrement une pression commune (à travers des facteurs parfois nationaux comme la diminution des fonds publics, la réponse à certains publics, l'adaptation aux nouveaux marchés du travail ou à l'industrie de la connaissance...), poussant les universités et surtout leurs principaux animateurs, à adopter des comportements d'entrepreneurs dans la conduite des universités (vitesse, flexibilité...) comme dans les valeurs d'établissement (porosité grandissante avec les normes de l'économie) ou les reconfiguration institutionnelles (diversification des financements, développement de centres de recherche interdisciplinaires pour répondre à certaines demandes industrielles...).

L'identification d'un rapprochement de l'université vers les normes du marché, bien loin de l'image de la tour d'ivoire autrefois employée pour qualifier les universités, a également été abordée par Slaughter et Leslie (1997) à travers leur ouvrage « Academic Capitalism ».

En s'appuyant sur le Canada, les États-Unis, l'Australie et la Grande Bretagne, les auteurs entendent montrer **comment la globalisation en cours de l'économie et l'adaptation à cette mondialisation concurrentielle des politiques publiques (en matière d'enseignement supérieur comme de recherche et développement) bouleverse la place traditionnelle des universités entre le travail et le capital, pour la forcer à pénétrer plus profondément du côté de l'économie de marché.** Ils insistent fortement sur la recherche croissante, par les établissements, de nouvelles sources de financement auprès du marché privé (par exemple via la recherche appliquée à l'industrie ou le développement de cursus rentables à forts droits d'inscription), encouragés par les pouvoirs publics, processus qui transformerait les équipes dirigeantes des universités en sorte d'entrepreneurs subventionnés (« *they are academics who act as capitalists from within the public sector ; they are state-subsidized entrepreneurs* » p. 210).

Limites des analyses en terme de globalisation et de modèles transnationaux

Cette liaison entre globalisation économique et enseignement supérieur a été abondamment commentée depuis, certains auteurs notant que les généralisations théoriques ne sont pas toujours en relation avec des données empiriques très probantes, la visée comparative des modèles présentées reposant trop souvent uniquement sur quelques entretiens et données grossières dans un nombre d'établissements ou pays très réduits, voire trop peu diversifiés (Deem, 2001).

Elle est d'ailleurs abordée de façon logiquement très différente selon que les auteurs sont issus de pays anglophones, avec des universités parfois très engagées dans des logiques de compétition économique mondiale comme en Australie, ou qu'ils réfléchissent à partir d'exemples européens sur le processus de Bologne parfois qualifié d'internationalisation « *light* ».

On peut trouver plusieurs façons d'approcher cette question à travers la conférence de 2002 du CHER (réseau international de chercheurs sur l'enseignement supérieur) sur le thème « Higher Education in the Global Age », dont les communications sont consultables en ligne http://www.iff.ac.at/hof/CHER_2002/proceedings.html

Dans ce contexte international, C. Musselin (2001) critique justement certaines tendances à considérer le monde des universités comme un ensemble d'entités autonomes, dont les processus et les modes de gouvernement sont décrits comme des mécanismes endogènes.

Selon elle, les universités, comme la tutelle et la profession, au contraire, ne constituent pas des espaces d'interactions qui pourraient être compris indépendamment de leurs relations communes. C'est pourquoi, après avoir étudié le cadre organisationnel des universités et ses acteurs, ainsi que la façon dont les universités étaient prises en charge au sein de la tutelle, C. Musselin concentre désormais ses travaux sur la question des marchés scientifiques, afin de mieux cerner les processus à l'œuvre dans la profession universitaire. Dans le même esprit, elle relève que, **lorsque les interactions avec l'environnement sont prises en compte, elles sont trop souvent invoquées comme variables conduisant à une convergence des universités vers une sorte de modèle international unique, relativisant les écarts concrets d'un système national à l'autre.**

À l'opposé de cette tendance, souvent présente dans les travaux anglo-saxons, à regarder les différents systèmes universitaires à partir de grands modèles et de typologies globales, l'auteur plaide pour prendre en compte finement les particularités de chaque configuration universitaire, jamais données *a priori*, en analysant d'abord les interactions locales pour reconstituer ensuite progressivement les caractéristiques des interdépendances propres à chaque modèle national. Cela explique notamment que, si l'auteur souligne abondamment les inflexions depuis le début des années 1990 vers plus de professionnalisme dans la gestion et les logiques de constitution et de fonctionnement des équipes présidentielles, elle se garde de conclure à un basculement sans nuance qui ferait passer les établissements d'une sorte d'ancien régime académique à une modernité managériale, ou d'une logique de service public traditionnelle à une autonomie de concurrence liée aux logiques marchandes.

L'importance des acteurs de niveau intermédiaire dans les établissements

En revanche, C. Musselin, pointant le problème de la mauvaise intégration des directeurs d'UFR au gouvernement des universités françaises, partage comme beaucoup d'autres analystes internationaux des universités la conviction que ce qu'on peut appeler, selon les points de vue, une plus grande autonomie ou une plus grande modernisation (voire gestion plus managériale) des universités se joue en grande partie au niveau de l'encadrement administratif

et politique interne des établissements, qu'il s'agisse de la compétence et de la place reconnue aux personnels administratifs ou de la participation et de l'engagement des doyens dans le pilotage.

D.Braun (1999) relevait que « *sans aucun doute, l'introduction d'un niveau administratif intermédiaire plus fort à l'intérieur des universités est un des prérequis au succès du nouveau modèle managérial* » (p. 11), et De Boer, Goedegebuure et Meek (2004) soulignaient que « *les changements dans la gouvernance interne des universités peuvent être en général caractérisés comme un renforcement des fonctions exécutives de direction au centre et aux niveaux intermédiaires de ces organisations. L'incarnation de ces changements étant l'évolution de la position du doyen* ».

F. Dubet (in Felouzis, 2003, p. 337) constatait pour sa part que « *au fil des années, on a vu se développer une nouvelle sorte d'universitaires, les experts en organisation universitaire : responsables de cycle, responsables de DEA, de départements, d'écoles doctorales, responsables des affaires scientifiques, des locaux, des relations internationales, de la formation permanente, des relations avec la région et le ministère* ». Il en concluait alors que « *l'université française a beau rester une bureaucratie d'État, elle est devenue un monde d'entrepreneurs* ».

De ce point de vue, il y a sans doute largement la place pour le développement de recherches, dans les années qui viennent, qui prennent mieux en compte ces catégories d'acteurs parfois hybrides. On ne peut en effet analyser à partir de leurs seuls statuts formels (étudiants, enseignants, personnels ITARF...) tous ceux qui prennent en charge dans les établissements des secteurs aussi variés que la gestion administrative et financière, la valorisation de la recherche, l'ingénierie pédagogique, le développement international...

Un gouvernement de l'université qui repose sur des bases fragiles

Il est également intéressant, dans cette perspective, de souligner la dimension pluraliste du leadership universitaire que Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin (1999 & 2000) ont constaté à travers une enquête sur les modes de gouvernement des universités. À travers une étude qualitative sur quatre établissements, elles ont d'abord constaté que derrière l'homogénéité des statuts issus de la loi de 1984, chaque université a développé un style de gouvernement qui lui est propre.

Chaque style est particulier, en premier lieu selon les rapports de pouvoir, souvent déséquilibrés, entre le président d'université, le secrétaire général et les directeurs d'UFR, mais aussi, en second lieu, selon les relations variables entre la présidence et les instances statutaires que sont les conseils universitaires (Conseil d'administration, Conseil des études et de la vie universitaire, Conseil scientifique). Ces derniers peuvent être largement dépossédés de leurs marges de discussion par l'équipe présidentielle, et réduits au rôle de chambre d'enregistrement, comme ils peuvent au contraire être forts et associés à l'élaboration des politiques d'établissement.

L'enquête quantitative (par questionnaires) réalisée par la suite a permis aux auteurs de préciser la place et les représentations des différents acteurs impliqués dans ces relations de gouvernement.

Concernant les dirigeants apparents de l'université, il apparaît d'abord massivement une proximité entre les présidents et les secrétaires généraux, d'autant plus marquée que ces deux catégories d'acteurs se distinguent des directeurs d'UFR. Pour résumer, les premiers partagent des conceptions assez proches en matière de modernisation des établissements et de la rationalisation de la gestion, avec une acceptation d'un rôle de manager, pendant que les directeurs et doyens d'UFR se réfèrent plutôt au rôle traditionnel de « *primus inter pares* », investis d'un rôle de représentation de leurs collègues et de leur département plutôt que de contrôle, d'arbitrage et de coordination. D'ailleurs, les autres membres de l'université attribuent à chaque acteur un qualificatif précis et distinctif : le président est jugé plutôt « *très interventionniste* », le secrétaire général plutôt « *contrôleur* » et le directeur d'UFR « *coopératif* ».

En revanche, s'il apparaît que le modèle bicéphale de gouvernement Président-Secrétaire Général est encore très prégnant en France, contrairement à d'autres grands pays européens où le Président tend à devenir le seul chef de toute l'administration, il reste très fragile. Rivalités et négociations caractérisent souvent les relations entre les deux têtes de l'exécutif, sachant que les contours précis des champs de compétence de chacun sont redéfinis à chaque nouveau mandat (avec souvent des situations de crise au moment de l'élection d'un nouveau président, pouvant déboucher sur des changements de secrétaire général).

S'agissant des instances, contrairement à l'idée commune d'un effacement progressif des instances parlementaires de l'université au profit de l'exécutif, l'enquête a montré que les différents conseils ne sont pas forcément marginalisés par l'affirmation des directions d'établissement. Dans tous les cas, les présidents sont attentifs au « *climat* » qui règne dans les séances du conseil d'administration, car celui-ci, même quand il est parfois dépourvu d'initiative propre, garde des capacités de blocage et de nuisance importantes qui lui donne à tout le moins un pouvoir de dissuasion. Il faut considérer aussi que tous les conseils ne sont pas dans la même situation. Le CA joue plutôt un rôle de contre-pouvoir « *politique* » vis-à-vis de l'équipe présidentielle, tandis que le CS et le CEVU jouent plutôt un rôle de mise en œuvre des stratégies d'établissement.

Surtout, la place et le rôle de chaque conseil sont relatifs et dépendent du système d'action local de l'université. Ils varient selon les enjeux locaux (décisions qui apparaissent plus importantes que d'autres), selon l'investissement des membres de l'équipe présidentielle dans leur animation et leurs commissions et selon la capacité de chaque conseil à construire sa « *souveraineté* », c'est-à-dire à construire des positions et des propositions sur lesquelles les autres conseils (et notamment le CA) ne reviendront pas.

« *Enfin, le gouvernement d'une université est le produit de cet assemblage relationnel complexe : la relation de coopération entre les différents leaders, la relation entre les leaders et les instances, et l'interdépendance entre les différentes instances* » (Mignot-Gérard, 2003, p. 38).

Bibliographie

- Amaral, A., Meek, V. L. & Larsen, I. M. (Eds.), 2003, *The higher education managerial revolution?* (Vol. 3). Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Bonnafous S., Dizambourg B. et Mendel G. (1997)(eds), *Changement et participation à l'université. Modernisation administrative, l'exemple de Paris XII*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Bok D. (2003), *Universities in the Marketplace: The commercialisation of Higher Education*, Princeton, Princeton University Press
- Braun D. (1999), « Changing Governance Models in Higher Education: The Case of the New Managerialism », *Swiss Political Science Review*, 5 (3), 1-24
- Clark B.R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: organisational pathways of transformation*, New York, Elsevier
- Clark B.R. (1997), « Diversification of Higher Education: Viability and Change », in V.L.Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen and R. Rinne (eds.), *The mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, IAU Issues in Higher Education, Oxford, New York, Tokyo, Pergamon Press
- Cohen M.D., March J.G. et Olsen J.P. (1972), « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), p.1-25
- Communications de la conférence 2002 du CHER (réseau international de chercheurs sur l'enseignement supérieur) sur le thème « Higher Education in the Global Age » à Vienne. En ligne : http://www.iff.ac.at/hof/CHER_2002/proceedings.html
- De Boer, Goedegebuure & Meek (2004), « New Public management – New Styles of Management? From general ideology to the realities of being a dean in universities », Conférence CHER 2004, à Enschede. En ligne : http://www.utwente.nl/cheps/whats_new/higher_education_events/cherconference/abstractspapers/boer.doc/index.html
- Deem R. (2001), « Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? », *Comparative Education*, 37 (1), p. 7-20
- Dubet F. (2003), « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in Felouzis G. (ed), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF
- Frémont A. (2004)(ed), *Les universités françaises en mutation, la politique publique de contractualisation (1984-2002)*, Paris, La Documentation française.
- Friedberg, E. et Musselin, C. (1989), *En quête d'universités*, Paris, L'Harmattan.
- Friedberg, E. et Musselin, C. (eds) (1992), *Le gouvernement des universités, perspectives comparatives*, Paris, L'Harmattan.
- Friedberg, E. et Musselin, C. (1993), *L'État face aux universités*, Paris, Anthropos.
- Gueissaz A. (1997), « Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires », *Sociétés Contemporaines*, 28, p. 33-56.
- Kletz F. et Pallez F (2001), « L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement » Étude pour l'AMUE Format PDF, 59 pages. En ligne : <http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=138>
- Kletz F. et Pallez F. (2003) « L'offre de formation des universités », in Felouzis G. (ed), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF
- Merlin P. (1980, *L'université assassinée. Vincennes 1968-1980*, Paris, Éditions Ramsay.
- Mignot-Gérard S. et Musselin C. (1999), Comparaison des modes de fonctionnement et de gouvernement de quatre universités, Rapport d'enquête Cafî-Amue, Paris. En ligne : <http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=169>
- Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2000), *Les modes de gouvernement de 37 universités françaises*, Rapport d'enquête Cafî-Amue, Paris.
- Mignot-Gérard S. (2003a), « L'appropriation des politiques nationales par les établissements : le cas des politiques de recherche », in Felouzis G. (ed), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF
- Mignot-Gérard S. (2003b), « Le « leadership » et le « gouvernement » dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », *Politiques et Gestion de l'enseignement supérieur*, 15.2, OCDE. En ligne : http://www.sciences-po.fr/recherche/seminaire_enseignementsup/230503.pdf
- Musselin C. (1997), « Les universités sont-elles des anarchies organisées ? » in Chevallier J. (ed.), *Désordre(s)*, CURAP, PUF, p.291-308
- Musselin C. (2001), *La Longue marche des universités françaises*, Paris, PUF
- Rémond R. (1979), *La règle et le consentement – Gouverner une société*, Paris, Fayard.
- Slaughter S & Leslie L (1997) *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

- Van Vught, F. (ed) (1989), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Higher Education Policy Series n° 7, London, Jessica Kingsley Publishers.
- Witte, Johanna (2004). « The Introduction of Two-Tiered Study Structures in the Context of the Bologna Process: A Theoretical Framework for an International Comparative Study of Change in Higher Education Systems ». *Higher Education Policy*, Volume 17, Number 4, December 2004. Palgrave Macmillan.

La profession universitaire, entre traditions académiques et régulations institutionnelles croissantes

Il a souvent été dit que l'université en France s'était construite essentiellement autour de ses professeurs, par comparaison avec les universités du nouveau monde qui se seraient plutôt articulées autour des étudiants.

Il faut reconnaître que, de façon significative, l'appellation commune « universitaires » en France désigne les enseignants-chercheurs, à l'exclusion évidente et implicite des autres personnels intervenant dans les établissements d'enseignement supérieur (alors qu'en anglais, par exemple, les personnels enseignants des universités sont nommés « *academics* »). En tout état de cause, comprendre le fonctionnement des universités nécessite d'identifier les métiers qui sont regroupés sous l'étiquette d'enseignant-chercheur, de saisir les principes de recrutement et de carrière des enseignants-chercheurs, de comprendre la façon dont ils vivent leur condition sociale et académique, d'appréhender leur place et son évolution au sein des établissements et du système universitaire.

Le prix de la liberté académique

Concernant la période récente, on peut repérer les premiers travaux de recherche sur les enseignants-chercheurs au début des années 1990, en considérant qu'Homo Academicus, de P. Bourdieu (1984), reposant pour l'essentiel sur des données des années 1960, n'est pas un regard sociologique sur les actuelles générations d'enseignants chercheurs. L'enquête de Marie-Françoise Fave-Bonnet (1993), et celle menée pour le compte du Centre d'étude des revenus et des coûts (1992), convergent en revanche pour livrer une image plus contemporaine de l'enseignant-chercheur.

Après avoir analysé en détail leurs revenus, le rapport du CERC, notamment, livre une série d'observations qualitatives et des comptes rendus d'entretiens particulièrement riches pour connaître la façon dont ces personnels vivent, à la fin des années 1980, leur condition sociale. Ces observations sont regroupées dans un « *corpus commun d'affirmations, d'analyses et de jugements de valeurs [qui] sous-tend le corpus recueilli* » :

- *précarité des rémunérations et bénéfice irremplaçable d'une extraordinaire liberté ;*
- *imbrication et fécondation réciproques de l'enseignement et de la recherche ;*
- *poids croissant du nombre et des charges ;*
- *Crainte d'une division interne de l'université en secteurs secondarisés et îlots préservés ;*
- *caractère souvent ubuesque de l'organisation universitaire et de ses fonctionnements quotidiens ;*
- *sentiment profond d'une non-reconnaissance sociale qui redouble le blocage des carrières en jetant la suspicion sur l'ensemble des procédures internes d'évaluation » (p. 149)*

Ce mélange d'attachement à certains principes constitutifs du statut d'enseignant-chercheur et d'inquiétude liée à ce qui est ressenti comme une baisse de reconnaissance sociale et une multiplication des contraintes doit sans doute être reliée à la situation universitaire issue des années 1960 et 1970, conjuguée aux transformations qui affectent l'enseignement supérieur à la fin des années 1980.

En préalable à la présentation des résultats d'une étude approfondie dans l'université de Paris 12 Val-de-Marne, Jodelle Zetlaoui (1999) retrace fort à propos les grandes évolutions de la profession universitaire et de ses statuts en France, dans le contexte des changements de l'enseignement supérieur. Elle montre que, si certains principes fondateurs des vieilles facultés, à l'image de la place du « mandarin », ont été remis en cause (notamment au travers de mai 68), l'absence de politique forte et constante en matière d'enseignement supérieur a laissé la dégradation matérielle devenir un des principaux problèmes de l'université française dans les années suivantes.

« *Passage d'une université élitiste à une université de masse, remise en question des distances hiérarchiques entre enseignants et étudiants, transformation des relations maître-disciple, contestation du caractère "atemporel" des missions traditionnelles de l'université avec introduction d'une nouvelle fonction à dimension "utilitaire", expansion de la recherche et renouvellement de la pédagogie hors des cadres traditionnels de l'université, tels sont les phénomènes qui interviennent dans la transformation de l'Université française au cours des années 1960* » (p. 58)

Elle souligne ensuite que les fréquents changements de règles statutaires (notamment en matière de recrutements) sont allés de pair, jusque dans les années 1990, avec l'incapacité chronique des pouvoirs publics à programmer les recrutements des personnels universitaires en réponse à la démographie étudiante. « *L'insuffisance des efforts budgétaires ou leur caractère trop irrégulier pour faire face à la croissance permanente et cycliquement explosive des effectifs étudiants a occasionné une continuelle dégradation des conditions socioprofessionnelles des enseignants du supérieur, soulignant un peu plus les fortes disparités existant entre leur situation et celle que connaissent les universitaires anglo-saxons ou d'outre-Rhin, les autres fonctionnaires français du même niveau ou à niveau d'études équivalent* » (p. 89).

Ces évolutions constituent la toile de fond de l'enquête réalisée par l'auteur à Paris 12, qui repose à la fois sur le traitement d'un questionnaire auprès de plus de 200 enseignants (de tous statuts : enseignants-chercheurs, enseignants du second degré, ATER...) et sur celui d'une trentaine d'entretiens semi-directifs réalisés sur la base des résultats du questionnaire.

L'enquête met évidemment en relief l'extrême diversité de la condition d'enseignant et d'enseignant-chercheur dans un établissement, à travers les rapports à l'espace des personnels interrogés (l'auteur est docteur en aménagement et urbanisme), mais elle permet surtout de construire neuf typologies. Sont ainsi décrits plusieurs pôles qui caractérisent les enseignants en fonction de diverses variables : selon leur façon d'exercer et de concevoir le métier d'enseignant, selon leurs attitudes par rapport à leur environnement de travail, selon les liens entre leurs pratiques et leurs représentations (notamment le sentiment éprouvé vis-à-vis de l'université) et enfin selon leurs pratiques spatiales.

Rapports à l'espace et types de représentations sociales de l'université

Une dixième typologie, transversale aux précédentes, définit de façon synthétique les pratiques et représentations socio-spatiales des enseignants du supérieur et met en évidence cinq types de population.

1 – Des enseignants (13,8 % de l'échantillon) peu investis dans les espaces et la vie sociale de l'établissement, qui viennent peu fréquemment à l'université (souvent une seule fois par semaine), et dont la liaison avec l'établissement se réduit souvent à la dispense de quelques cours. Les personnes les plus représentatives de ce type sont des enseignants intégrés dans des univers professionnels extérieurs à l'université considérée, des enseignants encore non intégrés dans leur université ou encore des universitaires qui auraient renoncé à s'y intégrer.

2 – Des enseignants (33,8 %) qui fréquentent l'université essentiellement pour des activités liées à leur enseignement et à la gestion de leur département, viennent en moyenne deux à trois fois par semaine à l'université mais font leur recherche (quand ils en font) plutôt à l'extérieur (parfois seuls chez eux). Une bonne moitié des personnes de cette catégorie sont en lettres et sciences humaines, et habitent généralement au centre de Paris.

3 – Des enseignants (19 %) qui viennent tous les jours de la semaine à l'université et s'investissent principalement dans des activités de recherche (ou les soins pour les médecins) spatialement très contraignantes. Le laboratoire est alors central, comme lieu de vie comme de travail. On y retrouve une forte proportion d'enseignants-chercheurs des sciences exactes et de médecine.

4 – Des universitaires (11,4 %) qui se sentent avant tout membres d'une communauté scientifique, d'une corporation nationale voire internationale, dont le statut est souvent au sommet de la hiérarchie universitaire, qui dirigent souvent un « territoire » dans l'université (laboratoire ou UFR). On y trouve notamment beaucoup de professeurs de médecine.

5 – Les universitaires (21,3 %) les plus investis dans le fonctionnement organisationnel de leur établissement et à la vie universitaire, investis dans la pédagogie, dans l'organisation des enseignements, mais surtout dans la gestion et l'animation des institutions universitaires.

L'étude souligne que, dans chaque type décrit, le rapport des universitaires à leurs espaces de travail ne dépend pas seulement de la situation « objective » de leur établissement mais aussi de leurs attentes plus subjectives vis-à-vis de l'université, par exemple en terme de carrière scientifique ou de reconnaissance sociale. L'universitaire ambiteux qui tarde à recevoir la reconnaissance attendue dans sa carrière aura par exemple tendance à se montrer peu soucieux des espaces de vie communs mais très critique envers l'insuffisance de moyens matériels pour les enseignants-chercheurs et aura même tendance à fuir les locaux universitaires dégradés devenus symboles d'une certaine dévalorisation sociale. *A contrario*, l'enseignant qui a choisi de s'investir plutôt dans l'enseignement ou l'administration, et accepté plus ou moins l'état de sa carrière, sera plus sensible à l'environnement social de l'établissement, aux échanges dans l'université et aux occasions de vie commune qui lui sont mises à disposition.

Le parti pris de l'enquête était d'analyser les métiers universitaires en allant au-delà de la catégorisation par discipline qui semblait s'imposer. Cela a sans doute permis de mettre en exergue des dimensions importantes, habituellement négligées, et de présenter la diversité concrète des « vécus » universitaires, mais il faut aussi constater que le poids disciplinaire est malgré tout toujours très présent, puisqu'on se rend compte, par exemple, que parmi les « types » de population cités, trois d'entre eux (2, 3 et 5) correspondent quasiment à des champs disciplinaires différents.

Enseignement, recherche, administration : le travail des universitaires observé au travers de leurs diverses tâches

Valérie Becquet et Christine Musselin (2004) ont pour leur part choisi d'explorer le métier d'enseignant du supérieur à travers quatre disciplines (histoire, gestion, biologie et physique) dans douze départements ou UFR différents, et sur la base d'une centaine d'entretiens avec des enseignants-chercheurs titulaires (maîtres de conférences ou professeurs). Quatre « variations » autour du travail des universitaires ont retenu leur attention : variations autour du rapport à l'environnement, autour de la division du travail, autour des trois tâches (recherche, enseignement, administration) et enfin autour de la carrière.

Si l'on pouvait imaginer que la « liberté » académique des universitaires les mettait au moins à l'abri de toute dépendance économique et institutionnelle, les observations des deux auteurs concernant le rapport à l'environnement amènent à reconsidérer le mythe. Certes, les situations diffèrent entre disciplines et selon la nature – enseignement ou recherche – des activités. **Les biologistes et physiciens sont en situation récurrente de re-**

cherche de crédits et de financement, souvent par réponse à des appels d'offre ou par montage de projets avec des partenaires extra-universitaires. Or cette course aux moyens, déjà dévoreuse de temps et d'énergie, pèse visiblement sur l'agenda de leurs recherches, en les amenant à modifier des sujets.

L'environnement pèse également par le biais de la concurrence internationale sévère dans laquelle sont engagés tous les laboratoires de ces disciplines, concurrence scientifique bien sûr, mais aussi liée à des enjeux économiques (dépôt de brevets par exemple), qui conditionne parfois l'accès même aux grands équipements de recherche (ex. synchrotron). Enfin, ces scientifiques doivent veiller à se préoccuper du recrutement de personnes indispensables au fonctionnement des laboratoires (stagiaires, doctorants, post-doctorants et techniciens) avec une attention particulière pour attirer des thésards, dont l'apport est indispensable pour assurer une production scientifique vivante.

À l'inverse, les historiens semblent bien éloignés de telles contingences : choisissant en toute liberté leurs sujets, travaillant généralement de façon solitaire, suivant des thésards qui travaillent rarement sur le même thème, leur principale préoccupation est avant tout l'accès aux sources. Pourtant, cette absence de contrainte due à la faiblesse de financements et de moyens matériels a son revers : les recherches doivent impliquer des coûts financiers modestes, car ils sont généralement pris en charge directement par le chercheur (y compris parfois les déplacements et les séjours sur le terrain d'étude) ! Quant aux gestionnaires, solitaires comme les historiens, leurs recherches sont en revanche très liées à l'environnement économique car la plupart du temps issues de sollicitations d'entreprises et d'organisations.

En matière d'enseignement également, les diverses disciplines ne connaissent pas la même situation. Les physiciens subissent une conjoncture de diminution des effectifs qui pose problème et les amène à dépenser des efforts pour améliorer l'attractivité de leur discipline, alors que les gestionnaires doivent au contraire gérer un afflux de demande de formation, les autres disciplines se trouvant dans des situations plus calmes, puisque les biologistes compensent des pertes d'effectifs par une diversification des formations professionnelles pendant que les historiens sont essentiellement confrontés au décalage entre la tradition académique de la filière et les nouveaux publics étudiants (jugements sur la « baisse de niveau »).

Second type de variation, la division du travail étudiée vise, pour les auteurs, la répartition des activités d'enseignement, de recherche et d'administration entre catégories de personnels enseignants. Traditionnellement, **le modèle commun dans les mentalités universitaires attribue aux professeurs un rôle d'animation en matière de recherche et des responsabilités administratives qui les distinguent des maîtres de conférences.** En fait l'enquête souligne que les caractéristiques des départements d'une part, et celle des disciplines d'autre part, peuvent faire varier cette répartition des tâches de façon considérable, sans oublier les choix personnels (choix de carrière par exemple).

On peut ainsi trouver un département d'histoire à tradition très participative, où la division des tâches est inexistante, pendant qu'un autre, au fonctionnement très hiérarchique, distingue fortement les tâches des professeurs (cours magistraux, directions de recherche...) de celles des maîtres de conférences (TP, TD, par de direction de travaux d'étudiants...).

Si l'on met de côté les variations disciplinaires pour une lecture plus verticale en fonction des activités, il apparaît que l'activité où la division du travail entre professeurs et maîtres de conférences et la plus ancrée est l'administration (direction de diplômes, de laboratoires...), alors que l'enseignement et surtout la recherche sont moins influencées par l'expression des différences statutaires.

Des tensions différemment ressenties entre enseignement et recherche

Néanmoins, l'étude de V. Becquet et C. Musselin souligne également que les tâches invoquées recouvrent des réalités différentes derrière des mots semblables.

Ainsi, les physiciens et les biologistes partagent des activités d'enseignement fortement coordonnées (préparation des cours, TP et TD), souvent critiquées pour le temps qu'elles absorbent au détriment de celui consacré à la recherche.

Les historiens passent également beaucoup de temps à préparer leurs cours (dont ils changent fréquemment le contenu), surtout s'ils assurent la lourde préparation aux CAPES et à l'agrégation, mais cette activité est essentiellement solitaire. Ils ne se plaignent pas de la même façon de cet investissement, dans la mesure où le temps de la préparation du cours n'est pas radicalement séparé du temps de la recherche : **plus que leurs collègues des sciences dures, les historiens considèrent leur identité d'enseignant imbriquée dans celle de chercheur.**

Les gestionnaires ont également une importante charge d'enseignement, du fait de la demande sociale, avec beaucoup d'heures complémentaires, mais leurs cours sont relativement standardisés et stables, peu coordonnés entre « domaines » (par ailleurs cloisonnés et hiérarchisés) et les préparations prennent en général moins de temps que dans les autres disciplines abordées.

Les enseignants des quatre disciplines n'ont pas non plus le même rapport à la recherche.

Pour les physiciens et les biologistes, elle est collective et constitue le cœur du métier. Elle se compose non seulement de sa propre contribution scientifique, mais aussi de ses activités de direction de doctorants comme des activités de recherche de ressources, de rédaction de projets ou de réponses à des appels d'offre, au point que toute autre activité (enseignement, administration) apparaît en concurrence permanente avec les activités de recherche.

Largement solitaire et essentiellement dépendante de l'accès aux ressources (documents, archives, personnes...), la recherche en histoire n'a pas ce caractère d'urgence et de concurrence d'avec l'enseignement.

Pour les gestionnaires, c'est la définition même des activités de recherche qui pose problème, dans la mesure où elles sont très différentes selon les domaines couverts, et où une réelle tension existe entre les critères académiques de recherche très normés et des pratiques de recherches parfois plus proches de la « recherche-action » voire concurrencées par des activités de conseil, dans une discipline où le passage au professorat repose par ailleurs sur le passage de l'agrégation du supérieur.

Pour ce qui concerne l'administration (direction de diplômes et départements, administration de la recherche, mandats dans les instances...), enfin, les enseignants de physique et de biologie se différencient nettement des historiens et gestionnaires. Pour les premiers, l'ajout de l'administration de l'enseignement aux mandats et surtout à une administration de la recherche de plus en plus lourde est clairement jugé envahissant, alors que les historiens et les gestionnaires, s'ils subissent aussi une augmentation des charges administratives, n'en souffrent pas dans la même proportion, ne serait-ce que parce que les activités administratives de recherche sont incomparablement moins complexes et nombreuses.

Cette réflexion sur les tâches ressenties de plus en plus lourdes et diversifiées qui composent le métier d'universitaire est au cœur de nombreuses réflexions depuis une dizaine d'années, et des rapports officiels abordent même le problème de leur reconnaissance officielle (rapport Espéret, 2001).

Philippe Losego (2004) qualifie cet ensemble de « travail invisible », ensemble de tâches plus ou moins bénévoles, plus ou moins stratégiques et peu ou pas reconnues (en dehors des responsabilités institutionnelles), qui ne peuvent ni être assimilées au service statutaire des 192 heures annuelles, ni aux productions scientifiques de plus en plus codifiées de l'autre (publications, citations...).

Des rythmes de carrière très différents selon les disciplines

Enfin, V. Becquet et C. Musselin abordent les variations autour de la carrière, dont les déroulements sont très différents selon les disciplines.

Ainsi, en gestion, le début de carrière avec l'obtention d'un poste de maître de conférence est rapide et facilité par le développement de l'offre de formation dans la discipline. En revanche, l'avancement est essentiellement soumis à la condition de passer l'agrégation du supérieur, qui semble de facto plutôt réservée aux jeunes. Elle nécessite une stratégie de « bête à concours » qui sépare clairement ceux qui ont fait le choix de progresser vite et tôt dans la carrière et ceux qui y ont renoncé, suscitant parfois des critiques quant à ce modèle qui ne récompense pas l'investissement collectif et fige les statuts très tôt.

En physique et en biologie, la carrière est plus progressive. La concurrence entre jeunes chercheurs entraîne une hausse continue du niveau scientifique, et il est rare de devenir maître de conférence sans passer au préalable par des périodes d'ATER ou de Post-Doc. Par la suite, le passage de l'Habilitation nécessite de se dégager des tâches d'enseignement et d'administration, ce qui implique souvent une stratégie très volontariste et une organisation du travail très stricte.

Comme en gestion, les historiens doivent souvent passer une agrégation (en plus de leur thèse) pour devenir maîtres de conférences, mais il s'agit en l'occurrence de celle du secondaire, qui est toujours prise en compte comme le facteur déterminant pour départager les différents candidats. Sauf rares exceptions, la carrière commence donc par un passage dans le secondaire qui retarde d'autant l'entrée dans le supérieur. Pour accéder au professorat, il faut ensuite une habilitation à diriger des recherches, qui représente ici « *un travail de recherche original, une sorte de seconde thèse avec une nouvelle recherche* ». D'où la conclusion logique que l'entrée dans la fonction et l'accès à celle de professeur sont plus tardives que dans les autres disciplines.

D'une façon plus large, en privilégiant une vision comparative entre plusieurs pays (France, Allemagne, États-Unis), Christine Musselin s'est par ailleurs efforcée d'approfondir la question des marchés du travail universitaire, dans le cadre du paradigme des « configurations universitaires ».

Quelles sont les dynamiques propres aux marchés du travail universitaire ?

Ces marchés du travail sont d'abord définis comme partie d'une « économie de la qualité » (Musselin, 1996), pour souligner les limites d'une assimilation aux règles économiques traditionnelles. En matière universitaire, on se trouve en effet plus proche de marchés-jugement, à la façon dont certains auteurs anglo-saxons qualifient les mécanismes qui président au choix d'un avocat, avec certaines particularités. Ainsi, le choix du candidat à un poste universitaire (souvent effectué par des pairs et de toutes façons selon des critères scientifiques) et la détermination du prix (qui selon les pays est réalisé par une administration ou un établissement voire par des règles nationales) ne sont pas simultanés mais séquentiels et relèvent de deux opérations différentes. La capacité d'apprécier la qualité du travail passé conduit aussi à prendre en compte la rareté du produit dans le prix offert. En outre, les marchés du travail universitaire sont caractérisés par une forte inscription relationnelle, puisque ce qu'on peut appeler les « acheteurs » et les « vendeurs » sont en forte interaction réciproque et permanente, avant et après le moment du recrutement par exemple, que ce soit à l'intérieur de la communauté scientifique de son champ disciplinaire (où tout le monde se connaît plus ou moins) ou dans l'établissement.

Ceci étant précisé, quelles sont les dynamiques spécifiques aux marchés du travail académiques que sont les systèmes universitaires pour cet auteur ?

Il apparaît (Musselin, 2003b) en premier lieu que la façon dont sont sélectionnés les enseignants-chercheurs s'organise entre deux pôles, avec d'un côté les procédures de type concours ou « tournois », dans lesquels un grand

nombre d'individus se présentent pour obtenir un poste ou une promotion, et de l'autre côté les situations dans lesquelles le dossier du candidat n'est pas forcément en compétition avec d'autres, mais où il doit satisfaire un certain nombre de critères (scientifiques ou bureaucratiques). De fait, les cas concrets sont souvent un mixte des deux aspects.

Aux États-Unis, par exemple, la titularisation (tenure) dans la très grande majorité des universités dépend d'un processus d'évaluation où sont à la fois prises en compte les capacités pédagogiques et scientifiques du candidat mais aussi sa participation à la vie collective de l'établissement.

La période précédant la titularisation constitue le deuxième mécanisme significatif. Non seulement parce que les règles du jeu changent évidemment avec la titularisation (affaiblissement de la concurrence) mais aussi parce que cette période remplit souvent des fonctions de socialisation au métier et à la profession.

Or la durée est extrêmement variable selon les pays : en Allemagne, jusqu'aux récentes réformes du début des années 2000, on devenait titulaire à un âge moyen de 42 ans après une période d'essai particulièrement longue, alors qu'en France, la règle est de recruter juste après le doctorat (de fait au début de la trentaine) en faisant donc le pari que le candidat pourra accomplir ses missions sur la seule base de sa production de thésard. On comprend tout de suite que la durée est aussi liée à des conceptions différentes de cette période d'apprentissage. C'est une relation qui ressemble à celle de maître à disciple en Allemagne, où le « *Mittelbau* » sous contrat dépend entièrement de son professeur (hiérarchie, choix des sujets de recherche, renouvellement des contrats...) jusqu'à la titularisation, alors que cette période est plutôt utilisée aux États-Unis pour permettre aux « juniors » de faire leur preuve de façon assez autonome et indépendante.

Le poids relatif entre marchés internes et marchés externes constitue la troisième caractéristique distinguant les différents systèmes. Pour l'auteur, un marché interne se définit par le fait que la carrière académique peut se dérouler au sein d'un même établissement et sur des critères que ce dernier maîtrise, pendant que le marché externe est identifié quand le développement de la carrière passe par un retour sur le marché et un recrutement par une institution différente de celle dont dépend le candidat. En Allemagne, durant le XX^e siècle, toute promotion reposait ainsi sur le passage par le marché externe, alors que les États-Unis connaissent un mélange des deux types de marchés. Pour une grande part des universitaires et des établissements américains, contrairement aux idées reçues en France, la carrière interne est le modèle privilégié. L'avancement dans la carrière au sein de l'établissement où l'on a obtenu la « tenure » apparaît comme la sanction d'un parcours normal et harmonieux. Le changement d'établissement apparaît a contrario comme le signe d'un problème du côté du candidat ou de l'établissement (incapable de retenir les meilleurs). En revanche, le recours aux marchés externes est la voie privilégiée pour les universitaires pouvant ambitionner les carrières les plus prestigieuses, qui changent d'établissement pour rejoindre des départements de renom ou font jouer la concurrence des offres pour améliorer leur situation dans leur université.

Le modèle français est de ce point de vue plus proche de ce qui se passe aux États-Unis, puisqu'il combine une promotion majoritairement locale (55 % des universitaires sont devenus maîtres de conférences dans le même établissement, selon Cyterman, 2003) et de nécessaires changements d'établissements lors des recrutements pour accéder aux départements et établissements les plus prestigieux. Le tout dans un contexte marqué par des dispositifs incitatifs marginaux et la nature plus symbolique que monétaire des gains espérés dans la plupart des cas.

Enfin, la fixation du prix est la quatrième et profonde différence entre les pays. Réduit au salaire et fixé de façon nationale et non négociable en France, il repose plutôt sur les conditions de travail en Allemagne et comprend aussi bien le salaire, que les conditions de travail et d'autres avantages personnels aux États-Unis.

Des marchés nationaux toujours très spécifiques

La combinaison de ces différents éléments produit des marchés nationaux très spécifiques, dont la compréhension s'avère évidemment primordiale pour analyser la relation qu'entretient la profession universitaire avec l'État et les établissements.

De ce point de vue, on voit se dessiner trois configurations différentes selon la considération de la place des différents acteurs institutionnels dans le recrutement (Musselin, 2003c).

Celle de l'Allemagne est marquée par une forte dépendance vis-à-vis des ministères des « Land », qui décident du devenir des postes en fonction de critères dont ils ont l'entière maîtrise (besoins de la société, évolutions professionnelles...), dans un contexte de restrictions budgétaires. Craignant les suppressions de postes, les départements et les établissements se trouvent alors essentiellement dans un jeu de prévention ou d'anticipation pour sauver des postes (en changeant leur coloration ou en trouvant de nouvelles justifications à leur maintien), mais où leur marge de manœuvre est très étroite.

La situation des États-Unis est marquée par le rôle central de l'établissement universitaire, principal lieu de régulation quant à l'évolution des postes. Néanmoins, les départements disposent de plus ou moins de libertés selon les stratégies de leurs établissements. Ainsi, une situation financière difficile d'un établissement peut entraîner une intervention lourde et constante de l'administration qui réduit les marges de développement du département en soumettant à discussion tout poste vacant, alors que, dans d'autres cas de figure et malgré la même contrainte financière, le souci de maintenir la réputation d'un département peut conduire l'établissement à ne pas négocier systématiquement tout renouvellement de poste. Dans tous les cas, l'idée d'un ajustement mécanique des postes par la seule prise en compte des lois de l'offre et de la demande en matière d'inscription des étudiants ou de débouchés des diplômés ne peut être que caricaturale.

En France, malgré les apparences, « *la tutelle parisienne s'avère beaucoup moins présente et contraignante que dans les ministères des Länder allemands* » (p. 147). La règle générale est encore le statu quo concernant les renouvellements de postes : les suppressions ou les gels sont quasiment inexistantes dans les établissements étudiés. En revanche, c'est dans le processus de création de postes que l'établissement essaye d'affirmer une politique, en classant les demandes de postes adressées au ministère (qui respecte généralement l'ordre proposé par l'université), après de nombreuses négociations internes avec les départements, et des arbitrages constants et à tous les niveaux entre les besoins de l'enseignement (légitimation par les taux d'encadrement) et les aspirations à recruter en fonction d'orientations de recherche.

On voit donc que ce sont les établissements qui jouent un rôle prépondérant dans la construction de l'offre aux États-Unis, alors que ce sont les ministères des Land en Allemagne et les départements internes aux universités en France. Néanmoins, cette typologie mérite d'être nuancée au regard d'évolutions récentes qui caractérisent les systèmes universitaires en Europe (Musselin, 2003a). Une série de mesures, tant en France qu'en Allemagne, semblent notamment contribuer à l'émergence de marchés internes plus régulés.

L'établissement joue un rôle croissant dans la régulation de la profession universitaire des différents systèmes européens

Les réformes les plus importantes en la matière concernent l'Outre-Rhin, où les réformes ont créé le poste de « *Juniorprofessor* », contrat de trois ans renouvelable une seule fois, à l'issue duquel il est possible de candidater au professorat sans autre habilitation. Contrairement à la tradition germanique, le « junior » est autonome au niveau scientifique et il peut devenir professeur dans un autre établissement, en satisfaisant à certains critères internes plutôt qu'en repartant sur le marché extérieur. Seconde innovation, les professeurs nouvellement recrutés recevront une part de leur salaire au mérite, de façon à permettre à l'université de reconnaître leur valeur ou leur investissement au-delà de la seule négociation de recrutement.

En France, les évolutions sont plus diffuses et étalées dans le temps depuis le début des années 1990. Elles sont le fruit de mesures différentes et séparées, telles que l'affaiblissement du rôle du CNU à travers les diverses réformes des procédures de recrutement, l'introduction de formes de reconnaissance des différentes tâches des enseignants-chercheurs (primes pédagogique, primes de recherche, primes d'administration...), la promotion de l'évaluation des enseignements et surtout la multiplication de propositions (comme dans le rapport Espéret de 2001) tendant à resserrer les liens entre l'établissement et les enseignants-chercheurs

Dans d'autres pays l'intervention des établissements sur la carrière des universitaires est de plus en plus fréquente, avec une tendance à diminuer l'emploi à vie au profit de formes d'emploi qui donnent plus de marges d'intervention aux établissements sur leurs personnels académiques (la titularisation a par exemple été supprimée en Angleterre ou en Autriche). L'influence du « new managerialism » se fait sentir, à travers la multiplication de pratiques telles que les rapports d'activité, l'évaluation régulière des recherches, l'évaluation des enseignements et la mise en place de services de formation des enseignants en cas de mauvais résultats.

Ce qui apparaît surtout comme une évolution majeure, dans la plupart des pays européens, c'est l'introduction de nouvelles règles qui reconstruisent petit à petit les modèles nationaux existants en matière de profession universitaire, en donnant en général un poids plus grand à l'établissement. Si la corporation universitaire reste en général souvent le principal acteur en matière de recrutement et de promotion, elle doit de plus en plus souvent composer avec les contraintes institutionnelles et intégrer, dans ses propres décisions, les orientations stratégiques des établissements. **Autrement dit, les systèmes d'enseignement supérieur en Europe semblent caractérisés par une montée en puissance de la régulation institutionnelle par rapport à la régulation professionnelle jusqu'alors largement dominante.**

En outre, souligne C. Musselin, les transformations en cours semblent indiquer que les activités universitaires sont de plus en plus considérées comme s'inscrivant dans les conceptions ordinaires du « travail », et peuvent être dès lors évaluées et organisées comme telles, et non plus comme des sortes d'activités comparables à des productions artistiques reposant sur la vocation et le talent, irréductibles aux critères ordinaires du travail et ne pouvant être régulées que par le contrôle des pairs.

Ces évolutions posent la question de la compatibilité entre la dimension organisationnelle croissante et le développement d'une recherche d'excellence que l'on dit devoir reposer aussi sur le travail en réseau, l'interdisciplinarité et la souplesse, autant de dimensions qui s'accordent peu avec le contrôle et le cadrage institutionnels du travail ordinaire.

De même, on peut se demander dans quelle mesure l'enseignement, la recherche et les connaissances qui en sont issues seront influencés voire contraints par tous les dispositifs et outils liés au développement de marchés internes plus régulés, se rajoutant aux contraintes externes existantes.

Les pratiques enseignantes face aux nouveaux publics universitaires

Mettant provisoirement entre parenthèses la dimension « recherche » ou « administration » du travail des universitaires, d'autres études se sont focalisées sur l'enseignement afin de mieux comprendre la nature de la relation pédagogique dans le supérieur, dans le prolongement de recherches nationales traditionnelles en sciences de l'éducation auparavant centrées sur les enseignements scolaires. Il s'agit souvent ici d'observer les effets de la « massification » de l'enseignement supérieur sur les enseignements de premier cycle des universités, et d'analyser

notamment la façon dont les universitaires réagissent soit à l'irruption de nouveaux publics, soit à l'évolution des comportements étudiants.

Joëlle Bourgin (2003) a étudié les pratiques d'enseignements dans deux Deug réformés (psychologie et SSM) pour vérifier l'hypothèse d'une situation marquée par une certaine « scolarisation », c'est-à-dire le renforcement de l'encadrement des étudiants (pour remédier à l'absentéisme et au manque de motivation), la standardisation et le découpage minutieux des programmes.

Ces pratiques enseignantes semblent marquées de façon générale par une tension constante entre la « forme scolaire » et la « forme universitaire ». La première regroupe toutes les formes d'adaptation des enseignants aux publics, ce qui exclut la traditionnelle relation « libérale » universitaire, sachant que « *le Deug est largement vécu par les enseignants comme un sas dans lequel les principes de la forme universitaire doivent momentanément être suspendus, pour être mieux intériorisés par la suite* ». Mais, paradoxalement, le mode d'exposition et de transmission des savoirs respecte en revanche toujours l'exigence de la forme universitaire, en affirmant toujours la nécessité d'une plus grande autonomie intellectuelle de l'étudiant. Par ailleurs, diverses variations de pratiques liées aux disciplines (entre les enseignants de psychologie et de SSM) sont soulignées, et confirment l'importance des matrices de socialisation disciplinaires déjà abordées ailleurs dans ce dossier.

L'enquête de Régine Boyer et Charles Coridian (2002) dans les amphithéâtres de premier cycle avait ainsi montré combien l'univers disciplinaire de référence produisaient des différences dans les manières de faire cours entre historiens et sociologues. Les premiers tendent à instaurer une barrière avec le public étudiant et à suivre une série de protocoles précis dans l'agencement du cours, pendant que les deuxièmes ressentent l'absence de relations réelles avec les étudiants comme un vrai problème et privilégient une conduite personnelle et donc dispersé du curriculum.

Comme celle de J. Bourgin, la plupart des études s'intéressant au comportement pédagogique des enseignants du supérieur concluent au peu d'impact des réformes « en soi », même quand elles sont motivées par le souci de mieux encadrer ou mieux assurer le suivi des étudiants. La prise en charge des innovations par des enseignants motivés et déjà engagés dans une démarche volontariste collective est souvent une condition préalable à leur réussite. Or, la tendance majoritaire dans l'enseignement supérieur est encore celle de l'exercice solitaire de l'enseignement, par delà les coordinations formelles plus ou moins importantes selon les champs disciplinaires.

Ce qui prédomine, c'est le bricolage quotidien personnel pour trouver un équilibre entre le souci de respecter les normes académiques et la prise en compte des publics existants. « *Les enseignants acceptent les nouveaux publics, la nouvelle situation et chacun repense le système en s'adaptant à sa manière pour être dans la norme, dans l'homogénéité. Il n'y a pas ou très peu, d'actions concertées : chaque enseignant s'adapte seul* », affirme ainsi Marguerite Altet (2004, p. 40).

Bibliographie

- Altet M. (2004), « Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la « Métis » enseignante », in E. Annot et M-F Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan
- Becquet V. et Musselin C. (2004), *Variations autour du travail des universitaires*, Paris, Convention MENRT, ACI « Travail », 79 pages format PDF. En ligne : http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese_variation_autour_du_travail_des_univ.pdf
- Bertrand D. (1991), *Le travail professoral démystifié*, Montréal, Presses de l'université du Québec
- Bertrand D. (1993), *Le travail professoral reconstruit. Au-delà de la modulation*, Montréal, Presses universitaires du Québec.
- Bourgin J. (2003), *Étude des effets de la massification sur les pratiques d'enseignement des personnels universitaires à travers une approche monographique de deux DEUG « réformés »*, Communication à la journée d'étude du RESUP du 7 mars 2003, Paris X Nanterre. En ligne : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/journeemars/textescommunications/jbourgintexte.pdf>
- Boyer R., Coridian C. (2002), « Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison Histoire/Sociologie », *Sociétés Contemporaines*, n° 48
- Centre d'Étude des Revenus et des Coûts (1992), *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris, La Documentation française.
- Cytermann J.-R. (2003), *Recrutement et renouvellement des enseignants-chercheurs : disparités entre établissements et entre disciplines*, Communication à la journée d'étude du RESUP du 7 mars 2003, Paris X Nanterre. En ligne : <http://www.resup.u-bordeaux2.fr/manifestations/journeemars/textescommunications/cytermann.pdf>
- Espéret E. (2001), *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/rapport/esperet/default.htm>
- Fave-Bonnet M.-F. (1993), *Les enseignants-chercheurs physiciens*, Paris, INRP
- Losego P. (2004), « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, vol. 46 n° 2

- Musselin C. (1996), « Les marchés du travail universitaire comme économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n° 37 (2).
- Musselin C. (2003), « European academic labor markets in transition », Scancor Conference on « Universities and the production of knowledge », Stanford University, 25 et 26 avril 2003.
- Musselin C. (2003), *Marchés du travail scientifiques et mobilités (en Europe)*, exposé au Conseil Scientifique du CNRS. En ligne : <http://www.cnrs.fr/comitenational/conseil/musselin.htm>
- Musselin C. (2003), « Dynamiques de construction de l'offre. Analyse comparée de la gestion des postes d'historiens et de mathématiciens en France, en Allemagne et aux États-Unis », in G. Felouzis (eds.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF
- Zetlaoui J. (1999), *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan.

Quand les territoires ont redécouvert leurs universités...

Mentionner la problématique des relations entre l'université française et son territoire au milieu des années quatre-vingt eût certainement semblé incongru, en dehors d'éventuels débats d'historiens sur les universités médiévales ou d'urbanistes en quête de leçons sur les échecs des campus français. En l'occurrence, la seule image qui venait spontanément à l'esprit pour qualifier les rapports entre les universités et les villes qui les hébergeaient était en effet celle du divorce ou de l'incompréhension. Rien, en tout cas, qui puisse justifier un intérêt prolongé sur cet objet uniquement défini en termes négatifs.

En matière d'implantations universitaires, on se trouvait en effet alors en présence de deux cas de figure généralement peu attractifs. Les vieux locaux facultaires de centre-ville étaient la plupart du temps fort dégradés et archaïques même dans les rares cas où ils faisaient partie du patrimoine historique de la cité (à l'image de la Sorbonne et de plusieurs facultés traditionnelles de droit et lettres dans certaines métropoles). Les campus, érigés dans les années soixante à la périphérie des agglomérations, s'avéraient déjà bien fatigués et étaient souvent désertés par leurs usagers dès la fin des cours. Dans les deux cas, les collectivités territoriales semblaient peu soucieuses du destin particulier de « leurs » universités, ces dernières figurant d'ailleurs rarement dans les atouts et figures du patrimoine local exhibés dans les brochures de présentation de la ville.

Pourtant, moins de dix ans plus tard, tout a changé : à travers et autour de la mise en place du plan Université 2000 lancé dès 1990, on assiste à une spectaculaire réconciliation de la société avec ses universités, comme en témoignent non seulement les déclarations empressées des élus locaux de toutes origines mais aussi les importants investissements pris en charge par les collectivités territoriales (plus de 15 milliards de francs entre 1990 et 1995) ! Nous passons d'une situation persistante d'isolement de l'université par rapport à des sociétés locales méfiantes, à une nouvelle ère dans laquelle les universités sont promues au rang de nouvel atout de développement local au niveau économique, culturel et social.

Des relations changeantes entre universités et villes

En étudiant l'histoire de pays très différents comme la France, l'Allemagne ou les États-Unis, François-Xavier Merrien (1994) montre pourtant que la relation des universités avec les milieux locaux n'a jamais été aussi univoque que l'on s'imaginait fréquemment. Des phases d'autonomisation forte des universités (ou de la majeure partie d'entre elles) vis-à-vis de leur environnement ont alterné avec des phases de rapprochement, sans que l'on puisse par exemple opposer sur les deux derniers siècles un modèle constant d'université européenne de type « tour d'ivoire » à un modèle américain marqué par de fructueuses relations des universités avec les autorités locales, la demande sociale et le tissu économique de proximité.

Les universités américaines les plus prestigieuses sont montées en puissance au XX^e siècle avec le soutien essentiel et majoritaire des crédits fédéraux et des liens très lâches et modestes avec leurs collectivités locales. Autre exemple, la réforme libérale en Angleterre des vingt dernières années a incité les universités à rechercher des soutiens financiers auprès de l'économie et de la société tout en réduisant l'influence des collectivités locales sur elles (comme par exemple la transformation au début des années 1990 des « polytechnics » en universités moins liées aux « local authorities »).

Ceci précisé, il est vrai que si certaines villes en France se sont battues, au moment de l'avènement de la troisième république, pour avoir « leur » université, l'histoire des implantations universitaires dans la suite du XX^e siècle semble se dérouler dans un autre monde que celui du développement territorial. D'ailleurs, **la carte universitaire n'a pas beaucoup changé de contours entre la fin du XIX^e siècle et la vague d'augmentation des effectifs de la fin des années 1950.**

Dès le début du XX^e siècle, un paysage universitaire familier est fixé, avec d'une part le poids prépondérant de Paris, et de l'autre quelques grands centres universitaires régionaux à Lyon, Bordeaux, Montpellier, Toulouse et Nancy, ainsi que d'autres plus modestes à Besançon, Poitiers, Caen et Clermont-Ferrand.

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, on compte 16 métropoles universitaires : Aix-Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Reims, Strasbourg et Toulouse.

Comme le souligne Daniel Filâtre (1994), « à partir du début des années soixante, la formidable croissance des effectifs étudiants va faire éclater les palais universitaires de la fin du XIX^e siècle et remettre en cause l'inadaptation entre le réseau universitaire et l'urbanisation nouvelle » (p. 24).

D'une part, de nouvelles universités voient le jour (on dénombre au total 40 villes universitaires en 1968) dans des centres urbains comme Reims, Amiens, Rouen, Nantes, Orléans, Nice, Tours...

D'autre part, de nouveaux locaux sont construits pour accueillir les milliers d'étudiants supplémentaires, la plupart du temps loin des centres des villes, pour de multiples raisons (foncier insuffisant, souci des scientifiques de disposer de campus à l'américaine, mauvaise réputation des étudiants...).

Les campus à la française, symbole de l'isolement universitaire

Cette construction de « campus » (modèle largement étranger à la tradition hexagonale) marque une étape aussi bien spatiale que symbolique de développement séparé entre l'université et le reste du territoire urbain.

Un développement séparé, en premier lieu, du fait des conditions de réalisation de ces campus.

Les projets sont en effet marqués par la hâte et le caractère unilatéral des décisions de l'État qui a souvent choisi seul (via « *ses duos de solistes préfets et recteurs* »), avec très peu de concertations, les lieux et les conditions d'implantation. Certains cas sont typiques, tels celui de Nanterre, où l'université est reçue comme un corps étranger par la municipalité ; ou de Grenoble, où la ville d'accueil de St Martin d'Hères n'est pas consultée et les étudiants (qui préféraient des logements en ville) pas écoutés. Plus généralement, les usagers étudiants sont la plupart du temps absents de la réflexion sur ces reconfigurations universitaires.

Une séparation, en second lieu, par l'instauration de campus monofonctionnels, dépourvus de tous les éléments de nature à recréer des espaces urbains liés aux loisirs, au commerce ou aux échanges, campus qui seront souvent qualifiés de « déserts » de sinistre réputation dès les amphithéâtres désertés à l'issue des journées de cours.

Pour André Sauvage, le modèle du campus français a finalement été largement inspiré par un modèle monastique, uniquement égayé de quelques grands espaces naturels propices à la réflexion studieuse : « *on est arrivé à cette composition d'un environnement dépouillé, à destination de ceux pour qui la culture, la connaissance doit se gagner non seulement par des efforts constants, mais aussi au prix d'un renoncement quotidien à la ville* » (1994, p. 227).

Dès les débuts des discussions d'Université 2000, cette expérience des campus est ressentie, à de rares exceptions près, comme un échec. Le diagnostic urbain se mêle en l'occurrence aux transformations des représentations de l'université. **Celle-ci n'est plus vécue comme une communauté isolée qui produit et s'autoreproduit en vase clos, mais à qui il est demandé d'être largement au service de la société, tant en matière de formation que de recherche.**

De façon significative, des lignes de tramway et de métro vont pénétrer au cœur des campus durant les années 1990 (à Grenoble, Toulouse, Nantes, Lyon...). Alors que jusque-là, les transports en commun les plus structurants s'arrêtaient aux portes des universités, voire ignoraient les sites universitaires comme dans la banlieue nord de Paris, à Villetaneuse ou St Denis.

Néanmoins, même dans un mouvement qui tourne le dos à la ville, la carte universitaire s'est modifiée et complexifiée à l'entrée des années 1980. On y trouve dix pôles de plus de 30 000 étudiants, grands centres académiques traditionnels comme Toulouse ou Strasbourg, quinze pôles moyens indépendants de 7 000 à 23 000 étudiants (Poitiers, Dijon, Orléans...) et onze pôles satellites de 3 000 à 14 000 étudiants (Brest, Metz, Toulon...). Une complexification qui ne signifie pas une mise en adéquation directe des pôles d'enseignement supérieur avec la hiérarchie urbaine, puisque des grandes villes comme Saint-Etienne restent des universités modestes et, surtout, des centres urbains importants sont toujours dénués d'enseignement supérieur, en dehors de quelques STS, comme Lens, Béthune, Douai, Dunkerque, Montbéliard, Thionville, St Nazaire, Troyes, Nîmes.

Université 2000 et le nouvel engouement territorial pour l'enseignement supérieur

Le grand basculement intervient dans la seconde moitié des années 1980.

De nouveaux centres universitaires se créent sur tout le territoire, avec notamment la multiplication de ce qu'on appelle des « antennes » universitaires. Ce sont souvent des délocalisations de formations de premier cycle (Deug et DUT) rattachées à une « université mère » mais démembrées vers des villes moyennes, avec le consentement plus ou moins volontaire de l'établissement de rattachement et selon des logiques de création très différentes. Le Comité national d'évaluation recense ainsi une cinquantaine d'antennes en 1989, dont une majorité ont essaimé de façon « sauvage », c'est-à-dire sans reconnaissance officielle et préalable du ministère !

Pour D. Filâtre (1995), il existe trois raisons principales communes à ces nouvelles implantations.

En premier lieu, l'enseignement supérieur se transforme en service de proximité, dans la foulée d'un ensemble d'évolutions et de représentations sociales (80 % d'une génération au niveau bac, nécessité d'élever la qualification pour lutter contre le chômage des jeunes...).

En second lieu, l'asphyxie des universités mères face à la montée des effectifs contribue à favoriser cette dissémination afin de décongestionner les premiers cycles des sites principaux.

Enfin, en troisième lieu, et c'est là un basculement important dans le contexte français, les élus locaux expriment une demande forte d'enseignement supérieur, espérant ainsi défricher la voie royale du développement pour le XXI^e siècle.

Dans la foulée des nouvelles lois de décentralisation (même si l'enseignement supérieur n'est pas directement concerné par les transferts de compétences), de nombreux élus sont solidaires, au-delà de leurs étiquettes politiques, pour réclamer leur part d'université.

Les arguments qui justifient ce nouvel attrait pour l'enseignement supérieur sont multiples et mélangés :

- lutter contre les inégalités sociales et territoriales en offrant aux jeunes une voie de promotion sociale sur place, sans le coût de l'expatriation vers la métropole universitaire ;
- soutenir la consommation et la vie économique par la constitution d'un marché étudiant local ;
- créer un climat favorable pour les entreprises et l'emploi (attraction des cadres, formation d'une main d'œuvre qualifiée, possibilités de formation continue et de transferts de technologie...);
- éviter l'exode des jeunes de classe moyenne, revitaliser le milieu urbain (voire le requalifier) par la mixité sociale.

Confronté à la montée des effectifs étudiants et à cette prolifération « spontanée » de sites, le ministère Jospin choisit alors, avec le lancement du plan Université 2000, de lancer un schéma de développement de l'enseignement supérieur qui régularise les antennes en les intégrant.

Université 2000 sera par conséquent tout à la fois un cadre de discussion avec les collectivités territoriales et la communauté universitaire, un schéma prévisionnel du développement universitaire, un plan d'investissement pour construire de nouveaux locaux universitaires et rénover les existants.

De nouvelles universités – souvent multipolaires – sont créées dans l'Ouest et le Nord, afin de corriger les déséquilibres régionaux historiques (La Rochelle, Bretagne Sud, Artois, Littoral), ainsi que dans le bassin parisien (Cergy, Marne-la-Vallée, Versailles St Quentin, Evry), pour décongestionner la capitale, en accord avec des villes qui acceptent de s'engager dans l'université (sachant que Paris et la région francilienne se tiennent à l'écart d'Université 2000). Dans les villes moyennes, de nombreux départements d'IUT sont implantés ou complétés pour aboutir à des IUT de plein exercice.

Au niveau de la carte universitaire, les effets sont nets : Myriam Baron (2004) a calculé **qu'il n'y a, en 2001, que 32 kilomètres de distance moyenne entre deux villes délivrant au moins un type de formation universitaire, soit l'équivalent de la distance entre les communes abritant au moins un lycée en 1994 !** Evidemment, des différences subsistent selon les régions et surtout selon les types de formations supérieures, avec par exemple un rapport de un à quatre entre les formations de STS et les formations de Santé.

Sur la période 1986-2001, les principaux changements ne produisent pas les mêmes résultats pour toutes les régions. Certaines se sont spécialisées de fait dans les formations supérieures courtes universitaires (IUT particulièrement), comme la Picardie, Champagne-Ardenne ou la Franche-Comté. Les grandes régions universitaires de province se sont elles dotées de formations supérieures similaires les mettant en situation de concurrence directe les unes avec les autres.

Globalement, selon M. Baron « *l'historique unité de la France du Sud autour du poids des formations supérieures générales de troisième cycle, visible sur le schéma de 1986, n'apparaît plus dans la nouvelle géographie de l'offre de formation supérieure* ». Elle est désormais remplacée par la coexistence de deux France de part et d'autre d'une ligne La Rochelle/Strasbourg. Au Nord, celle du triptyque filières courtes / troisièmes cycles parisiens / diversification ; au Sud celle du binôme troisièmes cycles / diversification.

Au total, 32 milliards de francs sont dépensés, les collectivités locales participant au moins pour moitié (au-delà dans la réalité, avec les opérations hors-contrat), 1,5 million de mètres carrés de locaux universitaires sont construits (dont de nouvelles bibliothèques universitaires), 30 000 logements étudiants financés et 50 000 places de restaurant universitaire créées.

Un bilan impressionnant qui conduit Bernard Pouyet (1998) à écrire que « *même considéré dans son noyau dur – une politique d'investissement de grande ampleur – le schéma U2000 ne s'évalue pas seulement en mètres cubes de béton coulés ou en milliards dépensés, c'est une contribution essentielle à la réforme de l'université, au moins en trois domaines : la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, l'amélioration des conditions de réussite des étudiants et l'organisation et l'ouverture de l'université* » (p. 142)

Un système partenarial complexe entre collectivités locales

Néanmoins, la mise en place d'Université 2000 ne s'est pas déroulée toujours de façon fluide et limpide, ni avec des partenaires qui discutent sur un pied d'égalité pour faire converger leurs stratégies respectives.

Du côté des collectivités locales, au-delà de leur nouvelle et commune appétence pour l'enseignement supérieur, toutes n'ont pas les mêmes stratégies, ni les mêmes intérêts. La création d'unités d'enseignement supérieur dans des villes qui en étaient dépourvues contribue à modifier les hiérarchies urbaines et les équilibres territoriaux. De la ville moyenne qui souhaite ardemment obtenir sa part d'université, à la région qui veut aussi renforcer ses grands pôles d'excellence traditionnels, une large place de configurations différentes sont possibles, pour produire, dans chaque cas, un système partenarial complexe.

« *Entre les partenaires, villes moyennes, départements, grandes villes, les négociations s'opèrent sur la base de la complémentarité et de la concurrence : selon que l'enjeu glisse d'un niveau territorial à l'autre, les logiques d'acteur et les alliances qui en résultent conduisent à un système complexe à géométrie variable où l'enjeu universitaire peut s'appauvrir, voire se trouver confiné à une dimension utilitariste si ce n'est d'opportunité politique* » rappelle D. Filâtre (1994, p. 47).

Si durant tout le mouvement d'essaimage des antennes, les villes moyennes vont souvent apparaître comme les porteurs les plus visibles de l'intérêt territorial, au final, U2000 va surtout consacrer la région comme échelon prééminent d'intervention dans l'enseignement supérieur, avec la consécration réglementaire à travers les contrats de plan État-Régions, puis d'autres dispositifs postérieurs tels que les schémas régionaux en 1995 puis les schémas de service collectif de l'enseignement supérieur et de la recherche et U3M en 1999. Rappelons ici que le volume financier consacré par les régions à l'enseignement supérieur est passé de 2,5 milliards pour les contrats de plan 1984-1988 à 13,5 milliards pour 1994-1999.

Chaque région n'a pas répondu de la même façon à ces nouvelles responsabilités, qui n'étaient que marginalement prévues dans les lois de décentralisation (la région n'était concernée que par les STS et les CPGE via ses responsabilités sur les lycées). François Baraize (1996) montre que certaines régions, plutôt pionnières, ont su construire des espaces permanents de discussion et de négociation (« arènes locales ») entre des exécutifs régionaux qui ont fait de l'université un enjeu stratégique et politique géré au plus haut niveau, et des exécutifs universitaires respectés et légitimés, à l'image du processus vertueux enclenché en région Rhône-Alpes.

À l'inverse, d'autres régions n'ont pas réussi à trouver les lieux et les périodes nécessaires à cet apprentissage mutuel, et ont parfois rencontré des difficultés à gérer leur investissement en matière d'enseignement supérieur, soit qu'elles soient entrées dans ce nouveau secteur sans enthousiasme, et plutôt en suivant les logiques proches de la gestion du secondaire (dialogue privilégié avec le recteur par exemple), soit qu'elles aient mal apprécié la faiblesse ou l'absence d'unité institutionnelle de certaines universités et n'aient dès lors pas su construire de négociation avec des interlocuteurs pertinents.

Des universités qui ont du mal à parler d'une seule voix

Du côté des universités, la réaction face au volontarisme des collectivités territoriales et de l'État a souvent fait office de révélateur de leurs plus ou moins grandes capacités à définir leurs orientations stratégiques.

Les chercheurs et les témoins dressent en général un constat sans complaisance. « *Les universités et leurs directions ont souvent donné l'impression de l'indécision, de la cacophonie, voire de l'impuissance dans les prises de décision et dans les réalisations du plan U2000* » constate ainsi Robert Hérim (1998, p. 174). Il le déplore d'autant plus qu'il constate que le budget d'une université comme celle de Caen est de l'ordre de grandeur d'une ville de 100 000 habitants et joue un rôle économique comparable aux plus grandes entreprises régionales, et que dès lors, on devrait logiquement escompter que les responsables universitaires disposent d'une autorité comparable à celle d'établissements industriels ou tertiaires de premier plan.

La capacité de gouvernement des universités, notamment au niveau interne, se révèle pourtant souvent trop faible pour négocier avec les partenaires territoriaux, définir des intérêts communs, parler d'une seule voix et prendre en compte les intérêts locaux là où toutes les traditions internes amènent les universitaires à ne prendre en compte que des intérêts sectoriels académiques (disciplines, centres de recherche...) ou des corporatismes infra-organisationnels.

Certaines universités, néanmoins, profitent de cette période pour améliorer leur structuration interne, renforcer leur gouvernement et sa légitimité, en utilisant à la fois la mise en place de la contractualisation avec l'État et le processus de négociation dans Université 2000 pour démontrer de façon pratique, au sein de la communauté universitaire, la pertinence d'une détermination de choix communs. Signalons ici qu'au sein de l'État, du moins dans la phase de lancement initial (1989-1992), c'est la même direction pionnière, la Direction de la Programmation et du Développement Universitaire (DPDU) qui pilote en même temps la nouvelle politique contractuelle et le lancement d'Université 2000.

« *Au même titre que l'apprentissage d'un nouveau mode de pilotage de l'université avec le ministère et avec les composantes disciplinaires va s'étaler sur les trois premières générations de contrat, les rapports avec les partenaires extérieurs vont également se renforcer. Les universités sont amenées à définir leur propre doctrine face à leurs partenaires mais aussi dans leurs conseils* », notent D. Filâtre et C. Manifet (2003).

Représentations confuses des apports potentiels de l'université au territoire

Le délicat partenariat entre élus territoriaux et responsables universitaires doit également compter avec une image des relations entre ville et université qui n'est pas aussi claire et consensuelle que les discours officiels semblent le laisser penser.

Ainsi que le relève François-Xavier Merrien (1994), la question des relations universités-ville est une question ambiguë tant le débat a été obscurci par des « *controverses mêlant des considérations urbanistiques (remettre l'université au sens d'entité physique dans la ville au sens d'entité spatiale), des considérations relevant des fonctions de l'université (se mettre au service de la demande sociale et de l'économie) ou des considérations mêlant souci de démocratisation et élévation du niveau global de qualification* » (p. 85).

En matière d'urbanisme, on discerne des stratégies différentes à partir des projets et des débats sur Université 2000. Certains veulent développer la complexité urbaine à partir du campus (par exemple en ouvrant le campus à l'implantation de services marchands, en prévoyant le développement de lieux de culture et de loisirs, l'installation de résidences étudiantes...) pendant que d'autres privilégient la diffusion universitaire dans le tissu urbain (retour au centre-ville), souvent après une expérience mal vécue de campus excentré comme à Amiens.

Parfois, on imagine même faire jouer à l'université ou à ses étudiants un rôle de dynamisants urbains par leur seule présence dans un lieu, voire de les utiliser pour requalifier un quartier socialement sinistré, ce qui produit des résultats pour le moins décevants.

En matière de développement, la liaison spontanément vertueuse entre l'université et le tissu économique est le paradigme dominant. Pour de nombreuses collectivités, en effet, l'enseignement supérieur et la recherche apparaissent comme le seul moyen de prendre pied dans ce qui est ressenti, de façon plus ou moins confuse, comme les créneaux d'avenir de l'économie moderne, tant en matière de création d'emplois, de transfert de technologie que de formation continue.

Mais de nombreux décalages peuvent ensuite se développer entre ces aspirations plus ou moins précises, et la nature du site universitaire effectif : les filières qui apparaissent les plus professionnalisantes (comme les IUT) peuvent avoir un recrutement régional (voire national) qui ne garantit absolument pas que les jeunes formés restent « sur place », pendant que celles qui absorbent une grande quantité des bacheliers locaux peuvent se trouver dans des secteurs (droit, AES, lettres...) bien éloignés des perspectives économiques territoriales !

Concernant la recherche, la difficulté de développer des centres et des activités scientifiques (qu'elles soient de nature « fondamentale » ou « appliquée ») de bon niveau ailleurs que dans les grandes pôles universitaires traditionnels a généralement été sous-estimée.

Certains dysfonctionnements en la matière sont peut-être proprement français, dans la mesure où P. Losego et N. Milard (2003) ont constaté qu'en Espagne, le scénario a été différent, avec une dispersion qui n'a pas altéré une certaine qualité scientifique. La création entre 1987 et 1998 de dix-neuf universités publiques (de statuts différents) a dans ce pays plutôt introduit de la concurrence et amené en réaction des mouvements de réforme et rénovation dans les vieilles universités urbaines. Surtout, le développement de la recherche dans les nouveaux établissements a été très rapide, grâce au recrutement de chercheurs du territoire issus de l'ancienne université mère, plutôt que par recrutement cosmopolite dans les nouveaux centres universitaires hexagonaux.

De façon plus générale, la complexité des cultures disciplinaires et des fragiles interfaces entre le monde de la recherche et celui de l'industrie en France a été souvent mal comprise par des élus locaux séduits quant à la perspective de technopôles potentielles dont la coexistence avec un embryon d'université suffirait à assurer le succès. Or, comme le montre M. Grossetti (2004) à travers la genèse de deux systèmes urbains d'innovation à Toulouse et Grenoble, construire des relations denses entre un ensemble scientifique et des activités industrielles, même dans le cas de grandes agglomérations, nécessite du temps et surtout l'engagement décisif de certains acteurs (les industriels locaux à Grenoble, des décideurs politiques de l'État à Toulouse) : la simple existence d'instituts scientifiques orientés vers les applications ne suffit pas à générer de petites « Silicon Valley » !

Vers des systèmes locaux d'enseignement supérieur ?

Les responsables territoriaux ont souvent modifié leurs visions au milieu des années 1990, en même temps que les responsables d'établissements parvenaient à affirmer avec plus de force une doctrine commune et cohérente (notamment à travers les positions de la Conférence des Présidents d'Université), tendant à accepter de discuter de l'aménagement du territoire universitaire mais en refusant que l'université ne soit appréhendée comme un seul outil d'aménagement du territoire. Après avoir revendiqué l'ouverture de formations d'enseignement supérieur, qu'elles qu'en soit la nature, pour atteindre un seuil critique d'effectifs étudiants, les élus des villes concernées ont plutôt cherché à ancrer ces formations sur des projets locaux plus réalistes. Et ce d'autant plus que la stagnation des effectifs étudiants dans la période qui suit 1995 a pu générer des tensions et des menaces sur les sites délocalisés les plus fragiles.

Comme l'observe le Comité national d'évaluation : « à la demande, insistante et parfois pressante des collectivités qui, dans les années 1990, manifestaient de grandes exigences en termes d'aménagement universitaire du territoire, a succédé aujourd'hui une approche plus raisonnée, plus modeste aussi, pour simplement aménager le territoire universitaire » (2004, p. 35).

Globalement, malgré les dysfonctionnements et logiques désillusions au regard des attentes parfois disproportionnées, les opérations et les débats autour d'Université 2000 ont au final durablement modifié la place de l'université vis-à-vis du territoire français. **La relation université et territoire a pu devenir dans certains cas un vecteur de mobilisation et de structuration de la politique globale**, sur laquelle peuvent se déployer des politiques d'aménagement urbain, des politiques en direction de la jeunesse, des politiques de transport.

Le développement universitaire est sorti du modèle centre-périphérie, avec pilotage central de l'État, pour entrer dans une gestion plus horizontale que verticale, privilégiant la coordination des trois types partenaires (couple État-Région, établissements universitaires, élus locaux des sites émergents) à un niveau régional. Le territoire devient acteur et producteur de politique publique.

D. Filâtre (2003) considère ainsi qu'ont émergé des systèmes locaux d'enseignement supérieur « dans la mesure où sur un milieu local, de nouvelles formations sont créées et les enjeux qui en découlent sont au fondement de relations nouvelles et spécifiques qui se construisent entre les différents acteurs impliqués dans un contexte précis, concret et spatialisé » (p.27).

Portée et limites de la démocratisation par les délocalisations

Le dispositif Université 2000 n'a pas uniquement concerné a été les nouveaux sites universitaires, mais le devenir des étudiants dans les antennes a logiquement attiré l'attention des observateurs et des chercheurs. Il apparaissait

notamment intéressant de vérifier certaines hypothèses en grandeur réelle : le rapprochement des lieux d'enseignement peut-il permettre une démocratisation du recrutement ? Des conditions d'études plus conviviales dans des sites de proximité peuvent-ils favoriser la réussite universitaire ?.

L'ensemble des études concernant les profils des étudiants dans les antennes constate en premier lieu une véritable démocratisation à l'entrée des formations dans les nouveaux centres universitaires, tant au niveau scolaire que social. Autrement dit, les étudiants concernés sont originaires de milieux socialement moins favorisés et plus diversifiés que leurs équivalents des universités mères, et/ou sont scolairement moins performants au regard de leurs résultats antérieurs dans le secondaire. De ce point de vue, **il apparaît effectivement qu'une part des étudiants accueillis dans les antennes universitaires n'auraient sans doute pas fait le choix de l'enseignement universitaire en l'absence de structures de proximité.**

Les travaux notent aussi, sans surprise, qu'à résultats scolaires comparables et pour une même discipline universitaire (droit par exemple), les étudiants issus de milieux socio-culturels dominants étaient plus nombreux à se diriger vers l'université-mère pendant que les « nouveaux publics » étudiaient sur place. Ce constat va aussi souvent de pair avec la probabilité d'une orientation particulièrement contrainte : la gamme, généralement étroite, des formations présentes au niveau local se rajoute aux déterminants traditionnels qui encadrent et limitent le choix d'une filière.

En revanche, les résultats des observations sont beaucoup plus contradictoires concernant les taux de réussite dans les antennes, ne permettant pas d'attribuer une relation mécanique ni entre le statut de délocalisation et la réussite universitaire, ni entre la taille du centre universitaire et la réussite.

Des effets de site plus que des effets délocalisations

De ce point de vue, Georges Felouzis (2001) a apporté des éléments très intéressants au débat en comparant les parcours étudiants au sein d'une même filière juridique mais dans trois sites différents : l'université mère de Bordeaux et ses antennes d'Agen et Périgueux.

Or, les analyses des résultats aux examens de Deug n'opposent pas les étudiants des antennes à ceux de l'université mère, même si pourtant les inégalités de réussite sont très importantes. Dans un site délocalisé, il y a beaucoup d'abandons et d'échecs, dans l'autre site délocalisé, peu d'abandons et une forte proportion de réussite, et dans l'université mère, une position intermédiaire. **Par conséquent, nous ne sommes pas en présence d'un « effet délocalisation » mais d'un « effet de site »,** qui agit non seulement sur le niveau global de réussite mais aussi sur l'ampleur des inégalités sociales à l'œuvre dans les modalités de sélection des étudiants, car la corrélation entre réussite et origine sociale n'est significative que dans la filière bordelaise !

L'auteur constate notamment que les abandons ne se distribuent pas selon les mêmes principes dans chacun des sites, et ne concernent pas les mêmes étudiants : indifférencié dans une antenne, l'abandon dépend plutôt de la série du bac dans une autre, et à la fois du niveau scolaire et de l'origine sociale dans l'université centrale.

Ainsi, « *le contexte d'étude créé dans les antennes limite les inégalités sociales en limitant la sélection invisible en premier cycle. Non que les abandons y soient moins fréquents, tout au contraire. Mais ils ne s'opèrent pas selon les caractéristiques sociales des étudiants. [Dans l'université mère] la sélection invisible joue pleinement, et favorise les étudiants socialement les plus compétents* » (p. 178). Autrement dit, le contexte d'étude créé par les antennes (petites structures proches du lycée, possibilité de relations individualisées entre étudiants et enseignants, intégration des étudiants dans un environnement social et urbain connu, etc.) n'est pas en lui-même favorable ou défavorable à la réussite. « [...] *En revanche, l'effet délocalisation s'exerce sur les inégalités sociales* » (p. 178).

Cherchant enfin à expliquer alors les différences entre les deux antennes, qui ne peuvent donc résider dans un simple effet de taille, G. Felouzis avance que « **la clé de la compréhension des effets de site se trouve dans la capacité des enseignants à se mobiliser autour de la réussite de leurs étudiants** » (p. 218). Dans l'un, quelques enseignants et administratifs (qui ont formé une sorte de gouvernement local du centre universitaire) se sont mobilisés autour d'une réelle identité de site, souhaitant pour diverses raisons la réussite de l'expérience, et agissant comme des entrepreneurs universitaires, s'investissant de façon particulière dans la vie du site.

Des enjeux de prise en charge du « travail invisible » dans les antennes

Il faut aussi sans doute compléter cette observation par les analyses de P. Losego (2004) qui a mis en exergue trois configurations d'antennes en fonction de leur capacité à répartir le « travail invisible » des universitaires (toutes les tâches de plus en plus diversifiées et nombreuses, bien que mal reconnues, qui ne se limitent pas aux heures statutaires d'enseignement ou aux critères normés de productions de la recherche).

C'est ainsi que dans les antennes à « moindre coût » suscitées par une collectivité locale mais peu soutenues par l'université mère, sans second cycle ni gestion propre et démunies d'universitaires résidents, les secrétaires locales en sont réduites à assurer ce travail invisible.

Dans les antennes créées de façon plus volontariste par un UFR ou un IUT, le travail invisible se concentre et s'alourdit sur les quelques universitaires résidents pendant que leurs collègues « circulants » (appelés ailleurs parfois « turbo-profs ») ne viennent qu'assurer leurs cours pendant quelques heures concentrées sur un ou deux jours et « organisées » par les résidents.

Finalement, seules les antennes disposant d'une certaine autonomie de gestion, généralement des IUT de plein exercice, arrivent à définir une politique permettant une répartition plus équitable du travail invisible entre les différents enseignants. Souvent en instaurant d'ailleurs, note l'auteur, une division du travail entre les enseignants

issus du secondaire (PRAG) à qui sont confiées les tâches plutôt liées à l'organisation générale, pendant que enseignants-chercheurs se concentrent sur les tâches liées à la recherche.

L'enjeu, dans ce dernier cas, est en effet de réussir à ancrer des équipes de recherche locales, pour assurer l'attractivité du site pour de futurs collègues, souvent recrutés à base de marché interne par des procédures d'enrôlement scientifique dans l'université mère. L'objectif est de proposer aux jeunes thésards un débouché dans l'antenne (poste et équipe de recherche) en échange d'un investissement local et d'un partage des tâches.

Bibliographie

- Baraize F. (1996), « L'entrée de l'enseignement supérieur dans les contrats de plan État-Régions : la mise en réseau de la décision universitaire » in J.-P. Gaudin (dir.), *La négociation des politiques contractuelles*, Paris, L'Harmattan.
- Baron M. (2004), « La formation supérieure en régions », *Cybergeo : Revue européenne de géographie*, n° 279, 23/06/2004. En ligne : <http://193.55.107.45/articles/279.pdf>.
- Comité National d'Évaluation (2004), *Nouveaux espaces pour l'Université, rapport annuel au Président de la République*, Paris, CNE. En ligne : http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/RapPdt2004.pdf.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante*, Paris, PUF.
- Filâtre D. (1994), « Développement des universités et aménagement des territoires universitaires », in F. Dubet, Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A., Vince A., *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- Filâtre D. (2003), « Les universités et le territoire. Nouveaux contextes, nouveaux enjeux », in *Les Mutations actuelles de l'université*, G. Fellouzis (eds), Paris, PUF.
- Filâtre D. et Manifet C. (2003), « Université et territoire. Nouvelles relations, nouveaux défis. », *Sciences de la Société*, n° 58.
- Frémont A., Hérim R., Joly J. (1992), *Atlas de la France universitaire*, Paris, La Documentation française.
- Grossetti M., Losego P. (2003), *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*, L'Harmattan.
- Grossetti M. (2003), « Les relations entre les universités et l'industrie en France », in *Les Mutations actuelles de l'université*, G. Fellouzis (eds), Paris, PUF.
- Grossetti M. (2004), « Genèse de deux systèmes urbains d'innovation en France : Grenoble et Toulouse », Réalités Industrielles, Annales des Mines, ESKA Paris. . En ligne : http://www.upmf-grenoble.fr/irepd/regulation/Groupes_de_recherche/RST/regsecpdf/Grossetti.pdf.
- Hérim R. (1998), « L'université, de la gestion au gouvernement », in *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du plan U2000*, Paris, La Documentation française.
- Losego P. et Milard B. (2003), « Les conséquences de la régionalisation des universités en Espagne » in *Les Mutations actuelles de l'université*, G. Fellouzis (eds), Paris, PUF.
- Losego P. (2004), « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires », *Sociologie du travail*, vol.46 n° 2.
- Merrien F.-X (1994), « Université, villes, entreprises : vers un nouveau contrat social ? », in Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A., Vince A., *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.
- Pouyet B. (1998), « Une réforme de l'université par les moyens », in *Développement universitaire et développement territorial. L'impact du plan U2000*, Paris, La Documentation française.
- Sauvage A (1994), « Villes inquiètes en quête d'université », in Dubet F., Filâtre D., Merrien F.-X., Sauvage A., Vince A., *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan.

Bibliographie générale

Ouvrages et articles

Avertissement

Pour des questions de lisibilité et de complémentarité avec ces bibliographies thématiques, les différentes contributions particulières des auteurs d'ouvrages collectifs ne sont pas citées ici lorsque l'ouvrage lui-même figure déjà dans la bibliographie générale. Dans le même esprit, les articles de revues ne sont ici mentionnés que dans le cas où la revue n'est pas citée dans la partie consacrée aux numéros thématiques de périodiques consacrés à l'université.

Cette bibliographie a été établie au printemps 2005. Pour une bibliographie plus complète et régulièrement complétée, merci de vous reporter à notre bibliographie générale sur l'enseignement supérieur :

http://wikindx.inrp.fr/biblio_vst/index.php?action=selectProcess&select_method=category&select_category=2

- Adangnikou Noël & Paul Jean-Jacques. (2004). « Efficience de l'enseignement supérieur dans la production des élites : Le cas des classes préparatoires aux grandes écoles ». *Cahiers de l'IREDU*, n° 67.
- Akam Noble & Ducasse Roland (2002). *Quelle université pour l'Afrique ?* Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Alava Séraphin. (2001). « Les pratiques d'études à l'Université ». *Revue française de pédagogie*, n° 136.
- Allard Julie, Haarscher Guy & Puig de la Bellacasa Maria (dir.) (2001). *L'université en questions : marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?* Bruxelles : Labor.
- Allègre Claude (1993). *L'âge des savoirs : Pour une renaissance de l'université*. Paris : Gallimard.
- Almudever Brigitte, Croity-Belz S. & Hajjar V. (2001). « Incertitude et implication professionnelle lors de l'entrée au travail. L'exemple des nouveaux recrutés dans l'enseignement supérieur et la recherche ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n° 1.
- Altbach Philippe G. (1996). *The International Academic Profession : Portraits of fourteen Countries*. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach Philippe G. (dir.) (2000). *The changing Academic Workplace : Comparative Perspectives*. Boston : Boston College Center for International Higher Education.
- Altbach Philippe G. (2003). *Higher education managerial revolution ?* vol. 3. London : Kluwer Academic Publishers.
- Altet Marguerite, Rayou Patrick & Fabre Michel. (2001). « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 136.
- Altet Marguerite (2004). « Enseigner en premier cycle universitaire : des formes émergentes d'adaptation ou de la "Métis" enseignante ». In Annot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Annot Emmanuelle & Fave-Bonnet Marie-Françoise (dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Antoine Gérald & Passeron Jean-Claude (1966). *La réforme de l'université*. Paris : Calmann-Lévy.
- Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (dir.) (1966). *Actes du Colloque de Caen : Les perspectives de l'enseignement supérieur scientifique et de la recherche*. Paris : Bulletin de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique.
- Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche (ARESER) (dir.) (1997). *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Paris : Liber - Raisons d'Agir.
- Attali Jacques (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur : rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie*. Paris : Stock.
- Baraize François (1996). « L'entrée de l'enseignement supérieur dans les contrats de plan Etat-Régions : la mise en réseau de la décision universitaire ». In Gaudin Jean-Pierre (dir.). *La négociation des politiques contractuelles*. Paris : L'Harmattan.
- Baron Myriam. (2004). « Formation supérieure en régions ». *Cybergeo : revue européenne de géographie*, n° 279.
- Barr Nicholas & Crawford Iain (2005). *Financing Higher Education : answers from the UK*. London : Routledge Farmer.
- Bart Christophe Le & Merle Pierre (1997). *La citoyenneté étudiante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudelot Christian, Establet Robert, Benoliel Robert & Cukrowicz (1981). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris : Maspéro.
- Beaud Stéphane & Pialoux Michel. (2001). « Les "bacs pro" à l'université : récit d'une impasse ». *Revue française de pédagogie*, n° 136.

- Beaud Stéphane (2002). *80% au Bac et après ? : Les enfants de la démocratisation*. Paris : La Découverte.
- Becher Tony (1989). *Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Milton Keynes : Society for Research into Higher Education / Open University.
- Becher Tony. (1994). « The significance of disciplinary difference ». *Studies in Higher Education*, vol. 19, n° 2, p. 151-161.
- Becker (1961). *Boys in White : Student culture in medical school*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Becquet Valérie & Musselin Christine (2004). *Variations autour du travail des universitaires*.
- Bertrand Denis (1991). *Le travail professoral démythifié*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bertrand Denis (1993). *Le travail professoral reconstruit : Au-delà de la modulation*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Birnbaum Robert (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco : Josey-Bass.
- Birnbaum Robert (1988). *How Colleges Work : The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco : Josey-Bass.
- Birnbaum Robert (1992). *How Academic Leadership Works : Understanding Success and Failure in the College Presidency*. San Francisco : Josey-Bass.
- Blackmore Paul & Blackwell Richard. (2006). « Strategic leadership in academic development ». *Studies in Higher Education*, vol. 31, n° 3, p. 373-387.
- Bleiklie Ivar & Staker Roar H. (2004). « Modernizing Research Training-Education and Science Policy Between Profession, Discipline and Academic Institution ». *Higher Education Policy*, vol. 17, n° 2, p. 221-236.
- Bloss Thierry & Erlich Valérie. (2000). « Les nouveaux "acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question ». *Revue française de sociologie*, n° 41.
- Bok Derek (2003). *Universities in the Marketplace : The commercialisation of Higher Education*. Princeton : Princeton University Press.
- Bonnafous Simone, Dizambourg Bernard & Mendel Georges (1997). *Changement et participation à l'université : Modernisation administrative, l'exemple de Paris XII*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Boudon Raymond (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Colin.
- Boukobza Noria, Delavault Hugette, Hermann Claudine & Konrad Corinne (2002). *Les enseignantes-chercheuses à l'université : demain la parité ?* Paris : L'Harmattan.
- Boulet, Savoie-Zajc Laurence & Chevrier (1993). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bourdieu Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourricaud François (1971). *Universités à la dérive : France, Etats-Unis, Amérique du Sud*. Paris : Stock.
- Bourricaud François (1999). *Towards a Model of Governance for Universities ? : A Comparative View*. London : Jessica Kingsley.
- Boyer Régine & Coridian Charles. (2002). « Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 3, p. 353-372.
- Boyer Régine & Coridian Charles. (2002). « Transmission des savoirs disciplinaires : une comparaison histoire/sociologie ». *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 41-61.
- Braud Caroline (1994). *Les établissements publics universitaires : statut d'originalité et autonomie limitée*. Thèse, Bordeaux, Université Bordeaux 1,
- Brisset-Sillion Cécile (1997). *Les universités publiques aux Etats-Unis : une autonomie sous tutelle*. Paris : L'Harmattan.
- Cam Pierre & Molinari Jean-Paul (1998). *Les parcours des étudiants*. Paris : La Documentation française.
- Centre d'étude des revenus et des coûts (1993). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation française.
- Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*. Paris : OCDE.
- Charle Christophe (1985). *Le personnel de l'enseignement supérieur en France au XIX^e siècle*. Paris : Éditions du CNRS.
- Charle Christophe (1994). *La République des universitaires : 1870-1940*. Paris : Seuil.
- Clark Burton R. (1960). « The cooling-out function in Higher Education ». *The American Journal of Sociology*, vol. 65.
- Clark Burton R. (1983). *The Higher Education System : Academic Organization in Cross-national Perspectives*. Berkeley : University of California Press.
- Clark Burton R. (1987). *The Academic Life, small worlds, different worlds*. Princeton : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark Burton R. (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, New-York : Pergamon Press.

- Clark Burton R. (2003). *Creating Entrepreneurial Universities : organisationnal pathways of transformation*. Oxford, New-York : Pergamon Press.
- Clark Burton R. (2001). « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collegialité, de l'autonomie et de la réussite ». *Gestion de l'enseignement Supérieur*, vol. 13.
- Clark. T. N. (1971). « Le patron et son cercle : clef de l'université française ». *Revue française de sociologie*, vol. 12, n° 1, p. 19-39.
- Cohen Michael D., March James G. & Olsen John P. (1972). « A Garbage Can Model of Organizationnal Choice ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, p. 1-25.
- Cohen Michael D., March James G. & Olsen John P. (1974). *Leadership and Ambiguity; The American college President*. New York : Mac Graw Hill.
- Comité national d'évaluation (2004). *Nouveaux espaces pour l'Université : rapport annuel au Président de la République*. Paris : Comité National d'Évaluation.
- Conférence des Présidents d'Université (2002). *L'étudiant dans l'université du 21^e siècle*. Paris, mars 2002.
- Convert Bernard & Pinet M. (1993). *La carrière étudiante*. Lille : École centrale de Lille.
- Coulon Alain (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica-Anthropos.
- Coulon Alain & Paivandi Saeed (2003). *Les étudiants étrangers en France, l'état des savoirs : Rapport OVE CRES Paris 8*. Paris : Observatoire de la Vie Étudiante.
- Coulon Alain, Ennafaa R. & Paivandi Saeed (2004). *Devenir enseignant du supérieur : enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.
- Coulon Alain & Paivandi Saeed (2004). *Étude préalable à l'enquête nationale de l'OVE sur les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers*. Paris : Observatoire de la Vie Étudiante.
- Curie Raymond (2001). *Banlieues et universités en Ile de France : pouvoir, intérêts et conflits entre institutions et habitants*. Paris : L'Harmattan.
- de Berny Corinne (2005). *Universités en Ile de France : des pôles de développement économique et social*. Paris : Institut d'Aménagement de d'Urbanisme de la Région Ile de France.
- de la Fournière Michel & Borrella François (1954). *Le syndicalisme étudiant*. Paris : Seuil.
- Deem Rosemary. (2001). « Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities : is the local dimension still important ? ». *Comparative Education*, vol. 37, p. 7-20.
- Dejean Jacques (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises : rapport au Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Delamont & Atkinson Paul (2000). *The doctoral experience : success and failure in graduate school*. London : Falmer Press.
- Desmaziere-Berlie. (1999). « La sélection à l'entrée de l'IUT : réputation, réalité et effet ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28.
- 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.
- Dubet François, Touraine Alain, Hegedus & Wievorka Michel (1978). *Lutte étudiante*. Paris : Seuil.
- Dubet François. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*, n° 35.
- Dubois Pierre (1998). *L'évaluation des universités en Europe*. Rapport final. Bruxelles : Commission Européenne (DG 12).
- Dupont & Ossadon (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat Marie & Mingat. (1988). « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'autosélection ». *L'Année sociologique*, n° 38.
- Duru-Bellat Marie. (1995). « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec à l'université ». *Savoir*, n° 3.
- Eicher Jean-Claude & Gruel Louis (1996). *Le financement de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française.
- Enders Jürgen (2001). *Academic Staff in Europe : Changing Contexts and Condition*. Westport : Greenwood Press.
- 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.
- Erlich Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants : Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Espéret Eric (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Eurostudent « Eurostudent 2005 : Rapport sur les conditions de vie étudiantes dans 11 pays européens ». En ligne : <<http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Eurostudent/report2005>> (consulté le 16 février 2006).

- Faure Edgar (1969). *Philosophie d'une réforme*. Paris : Plon.
- Faure Sylvia, Soulié Charles & Millet Matthias (2005). « Travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ». En ligne (consulté le 1^{er} septembre 2005) : <http://www.liens-socio.org/IMG/pdf/Faure_Soulie_Millet_2005_-_Le_travail_des_enseignants-chercheurs.pdf>.
- Fave-Bonnet Marie- Françoise (1994). *Les enseignants-chercheurs physiciens*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Fave-Bonnet Marie- Françoise. (1994). « Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ». *Recherche et Formation*, n° 15.
- Fave-Bonnet Marie- Françoise & Clerc Nicole. (2001). « Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants, 35 ans de recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 136.
- Felouzis Georges & Sembel Nicolas. (1997). « La construction des projets à l'Université : Le cas de quatre filières de l'université de masse ». *Formation et Emploi*, n° 58.
- Felouzis Georges. (1997). « Les étudiants et la sélection universitaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 119.
- Felouzis Georges (2001). *La condition étudiante : Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis Georges (dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fischer Didier (2000). *L'histoire des étudiants en France*. Paris : Flammarion.
- Fraisse Emmanuel (dir.) (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Frémont Armand, Héryn Robert & Joly Jacques (1992). *Atlas de la France universitaire*. Paris : La Documentation française.
- Frémont Armand (dir.) (2004). *Les universités françaises en mutation : la politique publique de contractualisation (1984-2002)*. Paris : La Documentation française.
- Frenay Marianne (1998). *L'étudiant apprenant*. Bruxelles : De Boeck.
- Frenay Marianne (2000). *La socialisation des étudiants débutants*
- Frolich Nicole. (2005). « Implementation of New Public Management in Norwegian Universities ». *European Journal of Education*, vol. 40, n° 2, p. 223-234.
- Galand Benoît, Neuville Sandrine & Frenay Marianne *et al.* (2005). « L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? ». En ligne : <http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/039cahier.pdf> (consulté le 1 septembre 2005).
- Galland Olivier (dir.) (1996). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gaud Jacques Antoine (1960). *Le régime de sécurité sociale des étudiants*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Gerbod Patrick (1965). *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Girod de l'Ain Bertrand. (1989). « La corporation universitaire et l'Etat : le monopole et le territoire ». *Sociologie du travail*, n° 31, p. 477-493.
- Grignon Claude (1998). *La vie matérielle des étudiants*. Paris : La Documentation française.
- Grignon Claude (2000). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grossetti Marc & Losego Philippe (2003). *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : L'Harmattan.
- Gruel Louis & Grignon Claude (1999). *La vie étudiante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gruel Louis & Thiphaine Béatrice (2005). « Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines : Rapport OVE - Lessor Rennes 2 ». En ligne : <http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/dcdb_8mars.pdf> (consulté le 1 septembre 2005).
- Guénée (1978). *Bibliographie de l'histoire des universités françaises des origines à la Révolution : Tomes I et II*. Paris : A. et J. Picard.
- Gusdorf (1964). *L'université en question*. Paris : Payot.
- Henkel Mary (1999). *Changing Relationships between Higher Education and the State*. London : Jessica Kingsley.
- Henkel Mary (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London : Jessica Kingsley.
- Henkel Mary. (2005). « Academic identity and autonomy in a changing policy ». *Higher Education*, vol. 49, n° 1-2, p. 155-176.
- Houzel Guillaume (2005). *Engagements bénévoles des étudiants : Perspectives pour de nouvelles formes de participation civique*.
- Huisman Jeroen & Van der Wende Marijk (dir.) (2005). *On Cooperation and Competition II : Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation*. Bonn : Lemmens.

