

# Les Cahiers de recherche du Girsef

AUTONOMIE DES UNIVERSITAIRES, AUTONOMIE DES UNIVERSITÉS.  
RETOUR ET RÉFLEXIONS SUR UN CONCEPT RÉIFIÉ DANS LES TRAVAUX  
SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*Aubépine Dahan*

N°102 ▪ JUILLET 2015 ▪



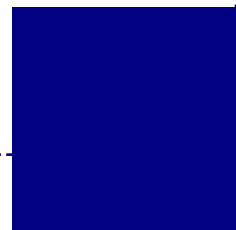
Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site [www.uclouvain.be/girsef](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants  
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey  
Contact : [Dominique.Demey@uclouvain.be](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



# AUTONOMIE DES UNIVERSITAIRES, AUTONOMIE DES UNIVERSITÉS. RETOUR ET RÉFLEXIONS SUR UN CONCEPT RÉIFIÉ DANS LES TRAVAUX SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Aubépine Dahan

*Le concept d'autonomie occupe une place centrale dans les travaux sur l'enseignement supérieur, qu'ils se situent en sociologie des professions ou en théorie des organisations. Dimension considérée comme caractéristique de la condition académique par les académiques eux-mêmes, présentée comme facteur explicatif principal de la forme organisationnelle des universités, elle est souvent également mise en avant dans les questions de recherche des travaux sur l'enseignement supérieur : En quoi est-elle caractéristique d'une certaine forme organisationnelle ? Constitue-t-elle le facteur explicatif des supposées difficultés à faire changer les universités? Comment est-elle visée plus ou moins directement par les réformes ? Est-elle réellement menacée? Dans ce contexte, il nous a paru intéressant de revenir sur cette notion, tout d'abord en précisant quelles conditions d'activités concrètes elle a désigné au cours de l'histoire, puis en discutant son caractère quelque peu réifié et générique dans les recherches sur la transformation des universités, pour finalement proposer des éléments de relativisation de la notion d'autonomie, notamment d'un point de vue épistémique.*

*Le premier objectif de ce travail est donc de rappeler que l'« autonomie » qui s'est en effet quelque peu émancipée de ses conditions concrètes d'existence pour acquérir une dimension générique décrivant la condition académique, revêt des réalités concrètes différentes selon les pays et les époques. Le second objectif est de réfléchir à la place de l'autonomie dans les recherches sur l'enseignement supérieur et de montrer à quel point cette dimension a été centrale dans les études organisationnelles sur les universités, ainsi que de réfléchir à la manière dont elle oriente la construction des questions de recherche sur le sujet. Ces deux axes invitent à reconsidérer la place de l'autonomie à la fois dans la réalité de la condition universitaire et dans les recherches organisationnelles sur l'enseignement supérieur. Il s'agit donc d'élargir la focale sur les universités comme objet d'étude, de les resituer dans un paysage institutionnel et social plus large, afin de repenser et peut-être renouveler les questions de recherche permettant de les étudier.*

Mots-clés : Autonomie, Profession académique, Organisation universitaire

## Introduction – Autonomie, un terme polysémique

L'autonomie constitue une dimension fondamentale de la définition des groupes professionnels. Elle renvoie d'emblée à deux dimensions distinctes : d'une part, le fait pour le groupe professionnel d'avoir conquis le droit de définir et réguler lui-même les aspects structurants de son activité (par exemple la définition du cursus de formation, les conditions d'accréditation, l'éthique professionnelle, la régulation des conflits) ; le groupe est alors autonome par rapport à l'Etat ou à une organisation, c'est *l'autonomie institutionnelle*. D'autre part, l'autonomie renvoie à la condition du professionnel au quotidien dans l'exercice de son activité. Reposant sur la mise en œuvre d'un savoir expert acquis à la suite d'un long apprentissage théorique et pratique, le travail du professionnel ne saurait être entièrement prévisible ; il revient donc à ce dernier d'exercer son jugement en fonction des situations, inédites et particulières, qu'il rencontre. Il est autonome par rapport à une « technostructure » qui lui dicterait le contenu de son travail, ses gestes, sa cadence. C'est *l'autonomie de métier*.

L'articulation entre ces deux dimensions de l'autonomie, la seconde étant permise et encadrée par la première, souligne que le professionnel ne se trouve ni dans une situation d'indépendance, ni d'improvisation. Avant de pouvoir exercer son autonomie de jugement, un

professionnel est fortement socialisé dans son futur milieu de travail, et tout est fait pour qu'en situation, il se comporte de manière à peu près prévisible.

Pour autant, l'autonomie, en partie du fait de sa proximité avec la notion de « liberté » et d'« indépendance », est une qualité fortement valorisée par la société en général – philosophiquement centrée autour de l'être humain en tant que sujet – et dans le monde professionnel en particulier. Elle est communément admise comme l'un des enjeux majeurs d'une éducation réussie, et fait partie des conditions de l'équilibre psychologique de l'individu – elle est alors comprise comme le contraire de la dépendance, cognitive, psychologique ou matérielle. A l'autre bout du cycle de la vie, la « perte d'autonomie » est aujourd'hui un problème social d'envergure, et l'on s'inquiète de ses coûts et conséquences. Au travail, l'autonomie est considérée comme une source importante de satisfaction et d'épanouissement de l'individu. Elle est au fondement de la capacité reconnue au sujet de prendre des décisions. On comprend alors que l'autonomie soit valorisée par les professionnels, et par les académiques en particulier, même si concrètement elle ne signifie ni la liberté, ni l'indépendance, ni l'improvisation. Elle constitue de fait un enjeu majeur dans les débats sur la situation et l'évolution des universités.

Pour enrichir encore les dimensions auxquelles renvoie le terme, l'« autonomie des universités » est apparue ces dernières années comme enjeu des politiques publiques de l'enseignement supérieur. L'autonomie fait ici l'objet d'un déplacement de sens critiqué par certains<sup>1</sup>, et désigne l'autonomie de l'organisation : elle signifie que l'organisation fait entendre sa logique, ses enjeux, ses missions par rapport à celles des professions qui assurent son activité. Il y a donc potentiellement une confrontation des deux logiques dès lors qu'elles ne se recouvrent pas entièrement. Ainsi, la plupart des réformes qui touchent au champ universitaire cherchent à construire l'« autonomie » des universités, et sont considérées dans le même temps, par certains, comme une attaque contre l'« autonomie » des universitaires.

C'est dans ce contexte de polysémie et de forte valorisation de l'autonomie qu'il nous a paru pertinent de revenir sur cette notion, de s'offrir le temps de la réflexion et de mise à plat de l'histoire de l'autonomie dans la constitution de la profession universitaire, puis des organisations universitaires.

Nous verrons tout d'abord en quoi a consisté l'autonomie de la profession et des organisations académiques au cours de l'histoire, en prenant pour exemple différents systèmes nationaux associés à cette notion d'autonomie (France, Allemagne, Angleterre). Malgré une importante diversité des conditions d'autonomie dans ces différents temps et systèmes, nous verrons ensuite que les recherches académiques sur l'enseignement supérieur retiennent une acception relativement générique de cette notion, inspirée en particulier de travaux fondateurs en théorie des organisations, laissant de côté une contextualisation et une mise en système qui paraissent nécessaires. Ces éléments amènent à questionner le caractère heuristique de la notion d'autonomie et à proposer deux approches alternatives. La première consiste à conserver l'autonomie comme notion permettant d'analyser les évolutions en cours, mais en discutant dans quelles conditions cela peut avoir du sens ; la seconde approche propose de la considérer simplement comme une catégorie indigène à questionner et à étudier en tant que telle, et non comme catégorie permettant de comprendre les évolutions à l'œuvre.

---

<sup>1</sup> Albert Ogien écrit ainsi, en référence à la loi française « LRU » de 2007 dite « loi sur les libertés et responsabilités des universités » que « Cette conception de l'autonomie – déterminée par la nécessité d'être « réactif » pour répondre aux défis de la concurrence – s'oppose à celle, traditionnelle, dans laquelle l'autonomie renvoie à la pleine souveraineté concédée au corps enseignant en matière de création et de diffusion du savoir, de sanction de l'acquisition des connaissances et de délivrance des diplômes. Dans l'ordre républicain, le rôle de l'État est de garantir, d'organiser et de protéger les conditions de cette autonomie, c'est-à-dire de consacrer la liberté et la responsabilité des enseignants ; dans l'ordre gestionnaire, il consiste à imposer l'autonomie à l'établissement qui les emploie, en le dotant d'une liberté et d'une responsabilité financière et organisationnelle lui permettant d'entrer dans le jeu de la concurrence » (Ogien, 2009).

## Première partie : que recouvre l'autonomie des académiques ?

### 1. Dans l'histoire

Depuis l'émergence de la corporation universitaire, ancêtre de l'université, que l'on situe communément autour du 12<sup>e</sup> siècle, les enjeux liés à la création, l'accumulation et la transmission des connaissances ne sont pas restés indifférents aux pouvoirs politiques ou spirituels bien longtemps. Par conséquent, la profession académique a toujours dû négocier son autonomie auprès de parties prenantes influentes (Etats, Eglises, mécènes, commerçants...).

#### A) *L'université comme corporation médiévale*<sup>2</sup>

L'université comme corporation professionnelle détenant le monopole de l'enseignement apparaît aux 11-12<sup>e</sup> siècles dans des villes comme Paris ou Bologne. Les conditions de formation de ce groupe professionnel éclairent la manière dont se pose dès ce moment la question de l'autonomie. Notamment, deux caractéristiques de la profession sont alors contradictoires quant à son autonomie.

D'une part, la profession est constituée en corporation, ce qui à cette époque garantit un haut niveau d'autonomie professionnelle et une certaine égalité entre ses membres. Autonomie car c'est le

groupe lui-même qui édicte les conditions de recrutement au sein de la corporation et détient la personnalité morale et son propre sceau pour authentifier ses actes ; égalité entre les membres car au contraire du reste de la société régie par un ordre féodal vertical immuable, la corporation prévoit que ses membres puissent passer du statut d'apprenti à celui de maître, selon des règles établies à l'avance.

D'un autre côté, au contraire des autres corporations, les professeurs ne réussiront jamais à vivre entièrement de leur métier, car pour des raisons diverses l'enseignement est gratuit ou quasi-gratuit. Cela entraîne que les professeurs ne sont pas rémunérés par des « clients » qui consomment leurs services à titre individuel, mais par des pouvoirs extérieurs – Eglise ou pouvoirs politiques locaux. La corporation n'a donc pas d'autonomie financière, et ceux qui assurent sa subsistance – ordres ecclésiastiques, pouvoirs politiques locaux ou étudiants eux-mêmes organisés en corporation – s'octroient par la même occasion un droit de regard sur ses activités.

Deux modèles émergent à cette époque : le modèle de Paris (les professeurs sont des salariés de l'Eglise) et le modèle de Bologne (les professeurs sont rémunérés par les étudiants, organisés en corporation

---

<sup>2</sup> Cette première partie s'inspire de Meulemeester (2012), qui s'attache à retracer les formes de l'autonomie des universitaires à travers l'histoire. L'ouvrage de Charle et Verger (2012) qui constitue une référence sur l'histoire des universités depuis le Moyen-Âge a également été consulté.

capable de négocier et de faire pression sur eux). Dans les deux cas, la ville se mêle également de la vie de ces corporations qui représentent à la fois un atout (intellectuel, économique) et un danger (agitation politique, nuisances nocturnes et autres liées à la vie étudiante).

De fait, dès le départ, l'autonomie de la profession universitaire est, par construction, incomplète et résulte de l'état du rapport de force avec d'autres entités, parties prenantes externes qui subviennent aux besoins des professeurs et leur fournissent les ressources matérielles pour exercer leur métier, mais aussi de parties prenantes internes comme les étudiants, ce qui évoque de manière précoce la problématique de la gouvernance des universités.

L'autonomie résulte donc de négociations à ces deux niveaux. Elle demeure importante pendant la période médiévale – fixation des règles de recrutement et des modalités d'enseignement, personnalité morale – et jusqu'au 15<sup>e</sup> siècle, au moment où les Etats se centralisent et cherchent à lutter contre les autres formes de pouvoirs en réduisant leurs privilèges.

*B) Centralisation des Etats, ingérence plus forte dans le recrutement des universitaires et des étudiants. L'université devient un sujet/objet de politique publique.*

Les grands Etats centralisateurs qui se constituent en Europe cherchent à mettre fin à la domination de différents

pouvoirs, politiques (féodalité), religieux, intellectuels qui les concurrencent. Il s'agit de réduire les privilèges particuliers pour créer un cadre de droit commun.

Les pouvoirs politiques nationaux mais aussi locaux cherchent notamment à reprendre la main sur les activités d'enseignement. La présence d'une université étant perçue comme un enjeu territorial, les villes recherchent leur présence sur leur territoire, participent à leur financement et cherchent à augmenter le nombre d'étudiants (par exemple en imposant aux habitants de la ville d'étudier dans l'université locale) ; elles interviennent aussi sur le recrutement et le niveau de rémunération des professeurs. Les relations avec les académiques se formalisent, les villes allant jusqu'à fixer le programme des cours. Selon Jacques Le Goff, cette évolution marque une transformation nette du modèle académique : « de corporations autonomes, lieux relativement dynamiques d'enseignement et de recherche, le modèle s'achemine au 15<sup>e</sup> siècle vers des « centres de formation professionnelle au service des Etats » et étroitement contrôlés par eux » (cité par (Meulemeester 2012)).

De manière intéressante, cela suggère un parallèle avec la période actuelle : l'université est aujourd'hui comme au 15<sup>e</sup> siècle sommée de devenir davantage un « centre de formation professionnelle » au service non plus de l'Etat mais de la société (professionnalisation des formations). L'université reste de plus indirectement au service des Etats, puisque l'objectif qui

est derrière la professionnalisation est la baisse du chômage. On peut alors faire l'hypothèse que le niveau d'autonomie des universités concernant le contenu et le type de formations est lié à l'usage qu'en fait l'Etat pour régler des problèmes économiques, et donc à la perception qu'on a du lien entre enseignement, formation et insertion professionnelle.

*C) 15e-18e siècle : déclin et crise de l'université*

Plus les connaissances se développent et acquièrent une dimension pratique, d'application, plus les universités arrimées à l'idéal platonicien (valorisant la théorie plutôt que la pratique) perdent du terrain en terme de rayonnement et d'influence, au profit de sociétés savantes privées, puis sous l'égide des Etats. La Société des sciences de Berlin, fondée en 1700 par Frédéric 1<sup>er</sup>, à l'instigation de Leibniz, en est un des premiers exemples. Ecoles Spéciales et Ecoles Supérieures Professionnelles en Allemagne, Grandes Ecoles et Instituts en France supplantent peu à peu les universités dans leur rôle de formation des élites de l'Etat. De plus, c'est dans ces entités que la recherche se développe, alors qu'elle n'a jamais, jusqu'alors, existé dans les universités. De ce fait, au cours du 18<sup>ème</sup> siècle, les universités se vident de leur substance. Elles existent toujours mais sont en crise.

*D) Le 19<sup>ème</sup> siècle, début des grandes réformes universitaires*

Au 19<sup>ème</sup> siècle débute en Europe une série de grandes réformes accompagnées

de vagues de massification (début 20<sup>ème</sup>, puis 1950-70, enfin 1980-90) qui donnent au paysage universitaire sa forme actuelle. L'université humboldtienne est créée en Allemagne à partir de 1810; c'est à la même époque que la France et l'Angleterre connaissent également des réformes profondes de leur système universitaire. Les modèles ont beau être divergents voire opposés (notamment les modèles allemand et français cf. infra), ces réformes témoignent toutes du fait que la profession académique n'est plus seulement une corporation légitime à poursuivre ses buts propres, mais une profession impliquée dans la production des élites et des richesses nationales, à travers l'enseignement et parfois la recherche. A ce titre, les conditions d'exercice de la profession deviennent un enjeu majeur de politique publique. Il est par exemple frappant de noter que les réformes française comme allemande interviennent en réaction à de cuisantes défaites militaires des pays concernés. A chaque fois, l'analyse est la même : si défaite il y a eu, c'est en raison d'un système déficient de formation des élites, auquel il faut remédier de toute urgence.

*Allemagne*

En Prusse, c'est au début du 19<sup>e</sup> que la défaite face à Napoléon suscite une réflexion sur la formation des élites. En 1810 apparaît le modèle pensé et mis en place à l'université de Berlin par le ministre Alexander von Humboldt, désormais connu sous le nom de modèle universitaire humboldtien. Le principe de base consiste



à réunir les activités d'enseignement et de recherche au sein des universités, et à les financer – notamment la recherche – sans demande de contrepartie sur le court-terme. Les professeurs sont par exemple recrutés à vie. Cette grande liberté est censée permettre une créativité en rapport. Humboldt maintient la séparation entre université et Ecoles Professionnelles (l'université assure une formation par la recherche, mais non directement professionnelle), en confiant la recherche aux seules universités. C'est la première fois dans l'histoire que la recherche est logée au sein de l'université, au nom d'une conception moderne de la science, non plus comme un savoir plus ou moins sulfureux destiné au secret commercial ou à déjouer les interdits de l'Eglise sur les recherches médicales, mais comme un bien public dont la société et l'économie dans leur ensemble pourraient profiter<sup>3</sup> : les progrès permis par les recherches de quelques-uns doivent être accessibles à tous et servir au bien commun, du moins dans le cadre national.

C'est la raison, le savoir eux-mêmes qui dictent l'organisation de la profession universitaire. Aucune autre logique, qu'elle soit sociale, politique ou commerciale, ne doit venir troubler le cours de l'enseignement et de la recherche, lesquels ne découlent que des motivations intrinsèques des professeurs. Sur le plan organisationnel, par ailleurs, il est intéressant de noter que

Humboldt promeut un rassemblement de toutes les disciplines au sein d'une organisation commune, ce qui permettra avec d'autres facteurs le développement de véritables organisations universitaires, qui deviendront les interlocutrices légitimes d'un modèle de régulation tripartite entre les états fédérés (les Lander), la profession et les universités.

Ce modèle reste historiquement comme l'emblème de la plus grande autonomie laissée aux académiques dans l'exercice de leur profession (même si le modèle anglais allait encore plus loin dans ce domaine, cf. infra).

Mais il faut tout de même noter les nuances suivantes : d'une part, si l'autonomie est accordée, c'est avant tout pour remplir le dessein politique de Humboldt. Il y a bien une mission qui est assignée à la profession académique, même si Humboldt pense que c'est en accordant une autonomie maximum que cette mission sera remplie. La proportion de scientifiques allemands jusque 1933 parmi les Prix Nobels lui donnera d'ailleurs raison (14 Nobel sur 31 en Chimie, 10 sur 37 en physique). D'autre part, l'évolution du contexte économique après 1870 impose des changements à ce modèle. Le financement de la recherche devenant de plus en plus onéreux, les premiers partenariats publics-privés apparaissent. L'université se rapproche ainsi du monde des affaires (facilitation des

---

<sup>3</sup> « Une part non négligeable de la recherche au Moyen Âge s'opère de façon secrète, soit parce qu'elle vient en aide à des marchands (secret commercial), soit parce qu'elle explore des champs condamnés par l'Eglise (alchimie). » (Meulemeester 2012)

transferts de technologie ; organisation de la mobilité des professeurs entre public et privé). On passe d'un idéal de la recherche désintéressée à un système de valeur dans lequel il est prestigieux d'avoir des relations avec le privé, de servir l'Etat, l'économie ou encore la société avec des découvertes utiles. Enfin, l'usage que font les académiques de cette autonomie déçoit, puisqu'en 1933 ils ne seront ni les derniers ni les moins nombreux à suivre le régime nazi.

#### *France*

C'est un modèle radicalement opposé qui se développe en France à la même époque, toujours dans un objectif de consolidation nationale, sous l'égide de Napoléon. Ce dernier rétablit par une loi de 1806 et un décret de 1808 les universités qui avaient été abolies par la Révolution Française en 1793. Mais il ne leur confie que des tâches d'enseignement, les privant de la recherche au profit des Grandes Ecoles et Instituts créés par l'Ancien Régime. De plus, contrairement au modèle allemand, le système est organisé autour de facultés qui n'ont aucun lien entre elles.

Les universités françaises mettront près d'un siècle à se relever du manque de substance dû à l'absence de la recherche ; à partir de 1871, là encore à la suite de la défaite militaire face à l'Allemagne qui provoque une réflexion critique sur la formation des élites, le système universitaire français s'orientera en effet vers le modèle humboldtien, au sens où la recherche sera intégrée dans l'université,

et considérée comme devant servir de base à l'enseignement. Un autre siècle passera encore avant que les universités françaises commencent à exister en tant qu'organisations, avec le financement des universités sur la base de contrats quadriennaux, à partir de 1988 (Musselin, 2001). Jusque-là, le système est cogéré entre les disciplines et l'Etat, totalement en-dehors de ces organisations fantomatiques que sont alors les universités.

#### *Angleterre*

Le modèle anglais est encore différent des deux précédents. La profession académique y bénéficie non seulement d'une autonomie de métier et institutionnelle comme dans le modèle allemand, mais en plus d'une totale autonomie vis-à-vis des organisations universitaires, faibles comme dans le modèle français. Musselin (2009) rappelle ainsi que « la communauté universitaire s'autorégulait et était entièrement responsable, via l'UGC (University Grant Committee) de la répartition des fonds publics entre les établissements » (p.71). Par conséquent, « les universités jouaient un rôle secondaire par rapport aux unités de base ». Même si du modèle humboldtien, on n'a retenu que les conditions permettant un exercice libre du métier (« tenure » et absence de contrepartie au financement), il ne faut pas oublier le rôle joué par les Landers et les universités dans la régulation professionnelle. Finalement, c'est sans doute le modèle anglais qui dans les faits a garanti la plus large autonomie aux académiques, c'est-à-dire une autonomie dans tous les domaines (de

métier, institutionnelle et vis-à-vis de toute organisation).

La profession académique, dans ces trois modèles, a donc pu se considérer comme « autonome », alors même que les situations étaient diverses : une cogestion Etat, universités, profession en Allemagne, Etat et profession en France, et une profession quasiment seule aux commandes en Angleterre. L'autonomie n'est donc pas une situation absolue ; par ailleurs, le sentiment d'autonomie a pu coexister avec des organisations universitaires fortes, comme en Allemagne, ou comme en Belgique dont le modèle a repris certains traits allemands et français. Cela invite entre autre à repenser l'opposition quelque peu systématique entre logique organisationnelle et logique professionnelle, point qui sera développé plus bas.

*E) Depuis 1945 : la lente érosion du modèle humboldtien, jusqu'à sa remise en question radicale par les réformes des années 80*

Après 1945, les changements sociaux qui accompagnent l'après guerre vont se répercuter de manière plus ou moins directe sur les conditions d'activité de la profession académique en Europe. Après une première massification qui avait eu lieu au début du 20<sup>ème</sup> siècle, un deuxième mouvement multiplie par 2, 3 ou plus le nombre d'étudiants selon les pays (cf. (Charle et Verger 2012)) entre 1950 et 1970. Ceci modifie les conditions d'exercice de l'activité, même si cela n'a pas

de conséquence avant les années 80 (c'est le choc pétrolier de 1973 qui met un coup d'arrêt à une université de masse financée par l'Etat et dans laquelle l'enseignement et la recherche n'adoptent pas de perspective utilitaire). On assiste ainsi dans les années 80 à une conjonction entre massification et baisse des financements publics. Par ailleurs, le secteur privé, qui devient un débouché plus important pour les diplômés universitaires, a une exigence plus poussée de professionnalisation directe. Dans un contexte de chômage croissant et persistant, la rhétorique du capital humain (un niveau plus élevé de qualification entraîne davantage de richesses, individuelles et collectives – suivre un enseignement supérieur est un investissement) va établir une croyance forte, parmi les populations, notamment les étudiants et leurs parents, d'un lien entre diplôme de l'enseignement supérieur et insertion. La transmission de connaissance va ainsi être de plus en plus évaluée à l'aune de sa fonction de formation et d'insertion professionnelle. Enfin, l'avènement de la « Big Science » fait que la recherche ne peut plus être financée exclusivement par les Etats. L'évolution du modèle humboldtien vers davantage de lien avec la société et l'économie, entamée en Allemagne à partir de 1870, s'amplifie.

Ces évolutions macro-sociales modifient profondément les conditions d'exercice de l'activité académique et mènent à des dysfonctionnements des systèmes académiques, remettant en question les différents modèles européens. Les choix politiques opérés dans les pays européens vont majoritairement s'inspirer

d'une rhétorique commune inspirée par l'idéologie libérale des années 1980 d'allègement du rôle de l'Etat afin de diminuer les impôts. Au-delà de la diversité des politiques menées et des contextes selon les pays, il est possible d'identifier des tendances communes à travers des « scripts » qui sont largement partagés d'un pays à l'autre. Musselin (2008) en identifie cinq. Le premier enjoint de « modifier le rôle de l'Etat », non pas pour qu'il se mette en retrait mais pour qu'il abandonne ses missions d'édition de règles et procédures précises en amont, au profit de missions d'évaluation en aval ; le deuxième consiste à pousser les universités à se rapprocher de la forme des organisations classiques, gérant leurs propres ressources et édictant leur propre stratégie, c'est-à-dire à devenir des « acteurs organisationnels » (Krucken et Meier 2006). Le troisième script suggère de promouvoir l'entrée de différentes parties prenantes, internes (étudiants, personnels) et externes (entreprises, société civile, collectivités locales) dans les instances de gouvernement des universités, et à privilégier le financement de recherches plus directement en rapport avec la demande sociale, plutôt que de suivre les suggestions des académiques. Enfin, le quatrième script souligne l'intérêt du recours au privé pour accomplir les missions de l'université, tandis que le cinquième n'a de cesse de rappeler les bienfaits de l'internationalisation, « ou plus exactement, de ce qui n'est pas national » (Musselin 2008 : 21) pour les activités d'enseignement, (le secteur de la recherche fonctionnant depuis longtemps déjà autour de réseaux transnationaux).

Ces scripts ne sont que des rhétoriques, et ne s'appliquent en aucun cas de manière uniforme ou mécanique dans chacun des pays. De plus, les études portant sur l'évolution des pratiques dans le monde universitaire concluent plutôt à une certaine persistance de modes de fonctionnement existants en dépit des réformes menées, par exemple en Norvège, en Suède et même en Grande-Bretagne où les réformes ont été les plus radicales (Henkel 2000, Kogan et Hanney 2000). Cependant, on peut faire le constat que certaines politiques inspirées de ces scripts, notamment le développement des agences d'évaluation mettant en œuvre des appareils de mesure et de quantification de l'activité, et reliant les financements à des atteintes d'objectifs sur le court terme, ainsi que l'entrée de nouvelles parties prenantes dans la gouvernance des universités, visent à resserrer le contrôle sur les « productions » de la profession académique, et à hybrider la logique par laquelle la profession régulait auparavant ses activités. L'autonomie des établissements affecte des modes de régulation et d'évaluation qui ne relevaient jusque-là que des académiques. Le développement de l'autonomie des établissements apparaît explicitement comme un moyen, entre autres, de limiter les « risques » liés à « l'existence d'un groupe de professionnels indépendants considérés par les réformateurs comme trop autonomes et insuffisamment régulés ». Il s'agit de « développer des institutions capables de contrôler et de gérer des professionnels » (Musselin, 2009 : 73).

Le modèle de Humboldt et l'idéal de l'autonomie ou de la liberté académique semblent donc abandonnés, du moins dans les discours si ce n'est totalement dans les pratiques, au profit de ces nouveaux dispositifs de légitimation. On constate pour le moins un changement de référentiel entre une certaine confiance qui était accordée à la profession académique pour s'organiser et se réguler, et la méfiance du discours libéral sur son utilité sociale et sa bonne foi.

*Conclusion de la première partie :  
relativiser la notion d'autonomie ?*

Cette première partie a tenté de montrer les péripéties de l'autonomie des académiques à travers l'histoire et les systèmes nationaux. Si l'autonomie a toujours été une composante importante de la profession académique, elle ne renvoie pas à une situation générique, ni binaire qui serait caractérisée par une absence ou une présence d'autonomie.

D'une part, l'autonomie des académiques s'accommode selon les modèles hérités de l'histoire propre à chaque pays, de relations variables avec les autres instances que sont l'Etat et les universités comme organisations. Si dans le modèle allemand les universités sont depuis longtemps des interlocuteurs reconnus par les Landers et les académiques dans la répartition et l'attribution des ressources, leur importance aurait sans doute semblé bien

lourde, à l'époque, à des académiques français habitués à n'en référer qu'à leurs seules instances disciplinaires, et qui considèrent aujourd'hui l'émergence des organisations universitaires dans la gestion des ressources humaines comme une atteinte à leur autonomie.

D'autre part, les velléités des entités spirituelles puis politiques et économiques de faire de l'université un levier de développement et de pouvoir ont toujours existé. Les croyances ou les enjeux propres à chaque époque, orientent la manière dont l'université, ses étudiants, ses professeurs, ses programmes, sa gouvernance, ses activités vont être dirigés ou instrumentalisés. Au cours du 20ème siècle et avec plus d'intensité encore depuis 1945, s'est développée la croyance en la centralité du savoir, à la fois pour les individus et pour les nations, faisant de l'enseignement supérieur et de la recherche un levier principal de politiques publiques (chômage, croissance, compétitivité etc.).

L'autonomie est donc une notion dont la définition et l'appréciation peuvent être variables. Elle apparaît davantage comme un reflet des relations sociales en cours qu'une situation objective que l'on peut mesurer de manière ordinale. C'est pourtant comme une notion figée qu'elle a été mise en avant de manière systématique dans les études organisationnelles des années 60-70, fondatrices des recherches sur l'enseignement supérieur.

## Deuxième partie – Les études organisationnelles classiques sur les universités : une focalisation autour de « l'autonomie des professionnels »

Le fonctionnement organisationnel des universités, assez éloigné par certains aspects de l'idéal-type bureaucratique wébérien, a servi de base pour la construction de modèles théoriques qui tous mettent en avant une domination de la logique professionnelle par rapport à d'autres logiques, parvenant à conférer aux professionnels une grande autonomie dans l'organisation de leur activité, face aux pressions (plus ou moins fortes) de l'Etat, de l'organisation universitaire et des usagers.

### I – Les modèles

#### A) *Cohen, March, Olsen : L'anarchie organisée*

Une « anarchie organisée » (Cohen, March et Olsen 1972, Cohen et March 1974, Olsen 1976) est une organisation caractérisée par l'absence d'objectifs cohérents et partagés par tous, un processus de production peu matériel, peu technologique, le fait que la majeure partie du personnel intervient directement auprès des « clients » de l'organisation sans qu'il soit possible et réaliste d'assumer une supervision constante des tâches effectuées, enfin par le fait que les membres participent de façon intermittente et plus ou moins active aux différentes prises de décision qui affectent l'ensemble de l'organisation.

Les universités font partie de cette catégorie et sont à ce titre caractérisées

par un mode de prise de décision décrit selon le « modèle de la poubelle », dans lequel une décision résulte non pas d'un processus linéaire, rationnel et optimal comme chez l'*homo œconomicus*, ni même d'un processus reposant sur la rationalité limitée, mais de la rencontre aléatoire et imprévisible entre des flux de problèmes, de solutions, de participants et d'occasions de choix.

Le modèle suggère de cette façon une organisation en retrait par rapport à ses membres, sans vraiment de buts communs ni de hiérarchie très opérationnelle. Ses membres sont libres et placés en position stratégique : on ne leur demande pas d'adhérer à un projet commun (les fameux « buts partagés » qui sont un des trois piliers de la définition commune d'une organisation, avec la hiérarchie et les ressources), et ils agissent seuls, sans contrôle direct, face aux « clients » de cette organisation. Ce n'est pas « l'organisation » en tant qu'entité homogène dotée d'une identité claire qui se manifeste dans la prise de décision (par exemple par le biais d'une hiérarchie qui désigne les sujets stratégiques, ou qui dirige les débats, ou encore qui pousse une solution plutôt qu'une autre), mais une série de phénomènes échappant largement à toute stratégie d'ensemble.

Le concept suggère par défaut l'autonomie des académiques en soulignant la faible

présence de l'instance organisationnelle face à la profession.

Ce modèle est séduisant car il propose une alternative au modèle rationnel et mécanique de la bureaucratie wébérienne. Il laisse penser qu'un ensemble humain peut finalement fonctionner sans trop de hiérarchie ni de contraintes imposées à ses membres, et que même si les décisions sont prises d'une manière volontairement présentée comme fantaisiste, le service est rendu, le travail est effectué.

Musselin (1996 : 55) rapporte que Crozier a employé le terme d' « humiliation de la rationalité » pour qualifier l'esprit des travaux de March et de ses collègues sur les anarchies organisées. Le courant de l'analyse stratégique tempère ainsi cette analyse et souligne que le fonctionnement des universités, même complexe et ambigu, n'est pas si anarchique que le laisse penser le modèle. Selon Musselin, tout dépend de ce que l'on regarde : si l'on se concentre sur « tout ce qui est vague, incertain, erratique et que l'on omet d'identifier toute forme de rationalité, même limitée dans le comportement des acteurs », en ignorant « toute forme de régulations ou de stabilité dans le système » (p.56), alors on y verra une anarchie organisée. Si

comme Friedberg et Musselin (1989), on regarde les décisions récurrentes, alors on pourra repérer, comme ils l'ont fait dans les universités françaises et allemandes, des processus de décision « plus régulés et moins erratiques » que ce qui est présenté par Cohen, March et Olsen.

A l'issue de leurs études empiriques sur les universités françaises et allemandes Friedberg et Musselin montrent que le processus de décision au sein des universités est structuré par deux principes : « premièrement, tout est fait pour éviter toute évaluation qualitative des activités de recherche et d'enseignement au sein de l'université, et deuxièmement, les acteurs s'appuient sur des critères de choix impersonnels, explicites et stables » (Musselin, 1996, p.67)<sup>4</sup>.

Finalement, si le processus de décision n'est pas si aléatoire que décrit dans le modèle de la poubelle, on peut tout de même noter que les règles dégagées par Musselin et Friedberg s'avèrent précisément préserver le territoire de chaque discipline dans la conduite de leurs affaires, notamment l'attribution des ressources : « Les académiques évitent tout ce qui peut créer des liens de dépendance entre eux et maintiennent le plus faible

---

<sup>4</sup> C'est une caractéristique que j'ai retrouvée lorsque j'ai étudié les processus d'attributions des allocations de thèse aux laboratoires par les conseils d'écoles doctorales en France. Les membres de ces conseils, issus de plusieurs disciplines, évitent de juger le contenu des projets de thèse de leurs collègues, en attribuent les allocations sur la base de critères arithmétiques ou mécaniques, comme le nombre potentiel d'encadrants par discipline, ou encore sur le principe du « tour de rôle » (Dahan, 2011)



degré possible d'interdépendance (...) Ils disent qu'ils ne sont pas qualifiés pour juger le travail d'un collègue appartenant à une autre discipline, pas seulement parce que la spécialisation crée des frontières épistémologiques, mais aussi parce que de cette façon, ils évitent eux-mêmes d'être évalués par des collègues qui appartiennent à la même université qu'eux mais pas à la même discipline » (p.67). Les académiques ont ainsi réussi à trouver des critères communs de décisions, permettant à l'organisation de fonctionner, tout en évitant de se mettre d'accord sur des buts communs de cette organisation (p.69).

En conclusion, le concept de l'anarchie organisée, de même que la critique qui lui est adressée par le courant de l'analyse stratégique, soulignent de manière assez convaincante comment les disciplines parviennent à maintenir à distance toute logique organisationnelle, à en éviter toute intervention dans leurs affaires, et à préserver un espace d'autonomie important pour allouer les ressources et choisir leurs projets.

On retrouve cette mise à distance de toute logique organisationnelle dans le concept du système faiblement interdépendant élaboré par Karl Weick (1976).

*B) Karl Weick : l'Université comme système faiblement interdépendant*

Par contraste avec une vision rationnelle de l'organisation, dans laquelle cette dernière atteint ses objectifs « grâce à la planification, la sélection intentionnelle de moyens qui

oblige l'organisation à se mettre d'accord sur des objectifs, le tout étant accompli au moyen de procédures rationalisées comme l'analyse coût-bénéfice, la division du travail, des domaines réservés de responsabilité, une structure hiérarchique, des fiches de postes et un système cohérent d'évaluation et de récompenses » (Weick 1976 : 1), Weick propose un modèle de fonctionnement organisationnel plus flou, lâche et improvisé : le système faiblement interdépendant.

Rapprochant les organisations qui s'occupent d'éducation d'une activité agricole (où interviennent de nombreux facteurs incontrôlables) plutôt que d'une usine ou d'une industrie (où l'on peut davantage planifier le déroulement de la production), ce qui donne une image parlante du rôle du management dans une telle organisation, l'article annonce les travaux futurs de Weick sur un management nécessairement modeste, au vu de la complexité des phénomènes organisationnels. Il décrit en quoi une organisation peu rationnelle et peu structurée remplit néanmoins un certain nombre de fonctions et présente des avantages (adaptation aux besoins locaux, survie, ajouts ou scissions de partie sans perturber l'ensemble...) (Charreire-Petit et Huault 2009, 539).

On retrouve l'idée, déjà présente chez Cohen, March et Olsen, d'une organisation faible, dont les entités sont relativement indépendantes les unes des autres. On retrouve également l'idée d'acteurs



autonomes dans leur activité puisque le travail n'est pas ou faiblement supervisé : « in the case of education organizations, there is loose control on work – the work is intrinsically uninspected and unevaluated, or if it is evaluated, it is done so infrequently and in a perfunctory manner. But under these conditions, it becomes crucial for the organization to have tight control over who does the work and on whom » (Weick 1976: 11).

Le modèle souligne les avantages de ce mode de fonctionnement mais pose également la question de sa gouvernance (problématique) et de la (faible) conduite du changement qui y est possible. Ce modèle peut constituer un cadre d'interprétation ou de compréhension des tensions/luttes entre d'un côté les réformes actuelles qui cherchent à introduire de la gouvernance, de l'organisation, de la transversalité, du « coupling » au sein des universités (au nom d'une croyance forte dans la supériorité de l'organisation structurée, et visant le changement et l'efficacité) et d'un autre côté un mode de fonctionnement hétérodoxe (mais pas rare ni réservé exclusivement à l'éducation) qui semble avoir permis aux organisations vouées à l'enseignement de perdurer et de s'adapter, et de se protéger de demandes trop directes de la société.

C) *Mintzberg : la bureaucratie professionnelle*

Mintzberg (1979, 2011) décrit une organisation dont la raison d'être est

la préservation de l'autonomie des professionnels, rendue nécessaire par la complexité de leur activité. Elle permet en même temps, par le biais d'un contrôle réalisé par des instances professionnelles externes à l'organisation, une certaine standardisation des activités (mais préserve l'autonomie de jugement des professionnels). Ce n'est pas seulement l'autonomie, mais la recherche de domination de la logique professionnelle qui est décrite par Mintzberg : « les professionnels cherchent à avoir le contrôle des décisions administratives qui les affectent » (2011, p.319).

On a là deux piliers de l'autonomie des professionnels dans une bureaucratie du même nom : l'autonomie de jugement, même dans le cadre d'un savoir et de qualifications hautement standardisées (autonomie de métier), et la participation étroite des professionnels aux décisions de l'organisation à laquelle ils appartiennent (autonomie au sein de l'organisation).

L'autonomie de métier renvoie au fait que les membres des organisations professionnelles comme les académiques sont autonomes dans la manière de mener leur activité ; cependant leur autonomie est en quelque sorte prévisible, très encadrée par la formation et la socialisation professionnelle. Tout est régulé pour qu'il n'y ait pas de grandes variations dans la façon de faire son travail. Finalement, l'autonomie ne se manifeste pas tant dans la manière de mener l'activité, qui est relativement standardisée, que dans

l'existence d'un espace dans lequel le professionnel exerce son jugement, c'est-à-dire décide d'une réponse ad-hoc à une situation particulière, unique. C'est dans cet espace que, dans l'idéal-type de la bureaucratie professionnelle, la technostructure n'entre pas. L'autonomie signifie que les managers ne disent pas aux médecins comment (ni combien de malades) opérer, ni aux académiques comment faire cours ou encadrer des thèses.

Seconde dimension de l'autonomie, les académiques cherchent à influencer les prises de décision qui, au sein de l'organisation, impactent le travail professionnel (recrutement, affectation des ressources). C'est ainsi qu'ils siègent dans les divers conseils universitaires. Mintzberg reconnaît cependant un certain pouvoir sur les académiques à ceux qu'il appelle les « administrateurs professionnels » (doyens et recteurs d'université).

Mintzberg souligne enfin les problèmes posés par ce type d'organisation et les dérives possibles, liées à la quasi inexistence de pouvoir externe qui s'exerce sur les professionnels : « bon nombre de professionnels ont une aversion notoire à agir contre l'un des leurs » et « bon nombre

de professionnels concentrent leur loyauté sur leur profession et non sur l'endroit où il leur arrive de la pratiquer » (2011, p.337). Selon Mintzberg, l'analyse faite par les pouvoirs publics est que ces problèmes proviennent d'une trop grande autonomie des professionnels. Ils tentent alors de la contrôler en changeant le mode de coordination de l'organisation, en passant à un mode plus technocratique. Cependant, pour Mintzberg, cela ne peut constituer une solution, dans la mesure où la bureaucratie professionnelle tire précisément sa valeur de l'autonomie des professionnels. Cela ne fait donc que « détruire l'efficacité du travail ». La valeur du travail professionnel est selon lui indissociable de l'autonomie, la solution passe donc par l'« appel à la responsabilité des professionnels », autrement dit des pressions sur la profession pour améliorer les processus de formation, de socialisation, d'accréditation et de validation des connaissances tout au long de la vie, plutôt que par l'imposition d'un mode de coordination de type mécaniste. Ce qui nous intéresse ici est que l'on retrouve cette critique des dérives liées à la trop grande autonomie des universitaires, ainsi que la tentative – vouée à l'échec, selon Mintzberg – d'imposition d'un contrôle externe, dans certaines réformes actuelles notamment celles du Nouveau Management Public<sup>5</sup> (NMP), à travers par

---

<sup>5</sup> Le « Nouveau Management Public » désigne un ensemble de pratiques de gestion et d'administration des organisations empruntées aux entreprises privées et appliquées aux organisations publiques à partir des années 80, à la faveur d'une série de réformes remettant en question l'efficacité du modèle de gestion bureaucratique ou professionnel. Il ne s'agit pas en réalité d'une doctrine très figée, et il a été qualifié de « puzzle doctrinal » (Hood, 1991), s'étant constitué par strates successives. Bezes et Demazière (2011) en rappellent les « cinq principes d'organisation, déclinés

exemple la mise en place de procédures de mesure et de quantification de l'activité, ou encore le financement de la recherche sur projets.

## II - Synthèse

Ce passage en revue des grandes études théoriques sur le fonctionnement organisationnel des universités montre qu'elles se structurent autour de la question de l'autonomie des professionnels et de manière corollaire autour de la faiblesse de l'organisation universitaire.

Dans le modèle de l'anarchie organisée et du système faiblement interdépendant, l'autonomie des professionnels est présentée comme la contrepartie mécanique de la faiblesse de l'organisation. Par contraste, Mintzberg part de la « nécessaire » autonomie des professionnels et de la complexité de leurs activités pour justifier la forme faible de l'organisation. La forme faible de l'organisation résulte du type d'activité des professionnels. Là où les autres semblent dire : étant donné la faiblesse de l'organisation, alors les professionnels peuvent jouir de beaucoup de liberté.

Ainsi, dans les premiers modèles, l'organisation et la profession ressortent comme antinomiques. Or une des formes que prennent les réformes récentes, notamment les réformes qui modifient le système de gouvernance, est précisément de mettre des académiques à la tête des universités et des corps intermédiaires (instituts d'enseignement et de recherche, écoles doctorales...) en position de « managers ». Cela oblige à se poser la question : ces nouvelles formes de gouvernance qui correspondent à une existence plus forte de l'organisation, augmentent-elles ou réduisent-elles l'autonomie des académiques, dans la mesure où les organisations demeurent gérées et dirigées par des académiques ? C'est par exemple ce qu'on retrouve dans la réforme des Ecoles Doctorales en France, qui met des académiques en position de s'imposer à eux-mêmes et à leurs collègues des normes nouvelles. Si l'on considère que l'autonomie correspond à une situation dans laquelle on est régulé par ses propres instances professionnelles, et qui laisse persister des espaces, nombreux, dans lesquels on n'est pas régulé du tout (cf. introduction), deux types

en différentes mesures: la séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution ; la fragmentation des bureaucraties verticales par création d'unités administratives autonomes (des agences), par décentralisation ou par empowerment de groupes d'utilisateurs ; le recours systématique aux mécanismes de marché (concurrence entre acteurs publics et avec le secteur privé, individualisation des incitations, externalisation de l'offre) ; la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État ; la mise en place d'une gestion par les résultats fondée sur la réalisation d'objectifs, la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation ».

d'évolution peuvent être ressentis comme des « menaces » sur cette autonomie : le transfert de la régulation professionnelle à une autre instance (par exemple à des managers, à la technostucture), ou la mise en régulation d'espaces qui jusque-là échappaient à tout regard (« *scrutiny* » selon le terme anglais), et là encore selon deux modalités à distinguer : soit par la profession directement, soit par une instance extérieure. Par ailleurs, cette croissance du fait organisationnel offre de nouvelles voies de diversification des carrières académiques, et de nouvelles formes de capitaux sociaux. Bourdieu montrait déjà qu'au-delà d'une homogénéité de façade, le corps professionnel des académiques était segmenté par une répartition inégale des formes de pouvoir et de différents types de capitaux sociaux (Bourdieu, 1984).

Deuxième remarque, dans tous ces travaux académiques, réalisés par des membres mêmes des organisations décrites, les auteurs n'ont pas cherché à cacher une certaine surprise teintée d'ironie, en cherchant à comprendre comment un tel désordre pouvait néanmoins fonctionner ; derrière l'apparente critique ou l'apparente moquerie, on relève une certaine promotion de ce désordre, comme pour dire : nous autres académiques, échappons au modèle organisationnel bureaucratique standard, nous ne saurions supporter un tel carcan qui serait une insulte à notre liberté d'agir, de penser, à nos connaissances si pointues, à la noblesse de notre activité. Seuls Musselin et Friedberg désavouent quelque peu cette posture en

rappelant qu'il existe tout de même des régularités, sinon des règles dans cette apparente anarchie. Et Mintzberg fait état sans complaisance des dérives avérées qui peuvent être engendrées par un système dans lequel les individus et les professions ont une telle autonomie.

Par la suite, miroir de cette posture dans laquelle les académiques sont finalement plutôt fiers ou tout au moins satisfaits du « désordre » ou de la non-structure organisationnelle dans lesquels ils travaillent, les nouvelles hypothèses développées comporteront souvent, de manière plus ou moins assumée et explicites, une critique sous-jacente des évolutions. Le pivot de l'étude du fonctionnement des universités par des universitaires semble donc bien être la question de l'autonomie professionnelle (au niveau individuel et au niveau collectif). La question ici n'est pas encore de dire que cette focalisation n'est pas justifiée, mais de la mettre en exergue et de noter que la question est extrêmement sensible. En tant qu'universitaires revenant sur cette question, comment s'assurer de la mise en place d'un cadre de travail qui permette de prendre un minimum de distance par rapport à cette implication, forcément importante ? La question se pose tant quand on réfléchit aux anciens modèles et aux nouvelles hypothèses concernant les phénomènes contemporains, qu'en formulant les questions de recherche.

Enfin dernière remarque, si ces modèles sont convoqués de manière générique, sans

référence à leur terreau empirique initial, il ne faut pas oublier qu'ils sont étroitement liés à un contexte national et historique particulier. Ils sont tous les trois élaborés par des chercheurs nord-américains dans les années 60-70. Il est symptomatique, par exemple, que les figures de l'Etat ou d'autres

parties prenantes n'apparaissent pas. Si cela est compréhensible dans un contexte nord-américain d'universités privées, cela n'est pas directement transposable dans un contexte européen, dans lequel l'Etat joue toujours un rôle important dans la régulation des activités universitaires.

### Troisième partie – Déconstruire la notion d'autonomie

Les deux premières parties ont permis de mettre en regard d'une part les variations des formes qu'a pu prendre l'autonomie des académiques selon les époques et les systèmes nationaux, et d'autre part les références devenues génériques proposées par certains travaux emblématiques de la théorie de organisations.

Biensûr, styliser le réel pour le conceptualiser et le modéliser est du ressort de la science, et il ne s'agit pas ici de taxer de simplisme le fait de faire référence à l'anarchie organisée ou aux systèmes faiblement couplés, pour analyser des situations concrètes variées. Ces modèles conservent une valeur heuristique indéniable.

Cependant, cela n'exclut pas l'intérêt d'une réflexion sur les implications et les conditions du recours à la notion d'autonomie professionnelle lors de recherches dans le champ de l'enseignement supérieur, et notamment pour lire l'évolution des rapports entre profession académique et organisation universitaire.

#### I – Les réformes contre l'autonomie ?

##### A) *Différentes hypothèses de caractérisation des réformes*

En miroir des études précédentes, qui mettaient en exergue l'autonomie des académiques par contraste avec la faiblesse des organisations universitaires, nombre de travaux de recherche s'attachent aujourd'hui à décrire les processus qui attaquent ou réduisent cette autonomie, et par là même, sous-entendent un changement radical dans les universités d'aujourd'hui par rapport à celles d'hier, un changement de nature, ou un changement d'époque. On retrouve l'idée que l'autonomie des académiques fournit l'un de ses traits caractéristiques à la forme et à l'identité des organisations universitaires, et qu'en affectant la première, les réformes et changements en cours modifient également les secondes.

Les travaux de Slaughter et Rhoades sur le capitalisme académique (1999), de Gumpert (2000) qui suggère que

l'enseignement supérieur a commencé à fonctionner comme une industrie, ou encore de Bleiklie et Kogan (2007), selon qui l'université moderne ressemble aujourd'hui davantage à une « université de parties prenantes » qu'à la « République d'académiques » qu'elle était dans le passé, illustrent ce prisme. Ils adoptent également une posture critique au-delà de la description d'une évolution.

Dans la même série, Stensaker (2004) propose d'étudier l'évolution de l'identité organisationnelle des universités norvégiennes, suite à l'introduction de politiques concernant la qualité dans le champ de l'enseignement supérieur. Il souligne que « *l'accent mis sur l'efficacité, l'efficacité et l'accountability a contribué à créer des changements culturels dans les institutions de l'enseignement supérieur* », et même à changer l'idée de ce qu'est un établissement d'enseignement supérieur. Par conséquent, rappelle Stensaker, « *pendant les années 1990, de nouveaux labels et de nouveaux idéaux ont été proposés pour les établissements de l'enseignement supérieur. L'université des services (Cummins 1998), l'université-corporation (Bleiklie 1998), et l'université entrepreneuriale (Clark 1998), n'en sont que quelques exemples suggérant le besoin d'établissements plus dynamiques et adaptatifs* » (p.13).

Plus récemment, Degn (2014) analyse l'impact des réformes universitaires au Danemark, sur le processus de construction de l'identité des managers

de départements académiques et sur les pratiques de management. En demandant aux universités danoises d'être plus entrepreneuriales, flexibles et « accountable », les réformes mettraient les valeurs et normes académiques sous pression pour changer.

Il convient ici de distinguer l'aspect « capitalisme académique » propre au contexte nord-américain, de l'aspect « Nouveau Management Public » qui caractérise davantage le contexte européen. Comme on l'a vu plus haut, le NMP a été présenté comme un outil pour créer des organisations capables de contrôler les professionnels. Mais ceci ne fait que relayer le point de vue des acteurs de terrain. Face à des analyses fondées sur une opposition binaire entre NMP et professions, Bezes et Demazière (2011) tentent de fournir des éléments afin de complexifier la manière de rendre compte des évolutions en cours.

#### B) Dépasser la dichotomie NMP/profession ?

Dans leur article de 2011, Bezes et Demazière cherchent à dépasser l'opposition entre NMP et professions dans le but de procéder à une analyse plus fine de « ce qu'il se passe » dans les services publics professionnels – aussi appelés bureaucraties professionnelles en référence à la typologie des organisations proposée par Mintzberg (1979, 2011).

Ils affirment que l'opposition NMP/profession qui structure une partie des

analyses dans la littérature ne fait que reprendre les oppositions des acteurs dans le champ académique, entre ceux qui pensent que « les bureaucraties professionnelles (comme par exemple les universités) doivent être mieux gérées » et ceux qui déplorent la perte de pouvoir et d'autonomie des professionnels. Or, toujours selon eux, réflexions théoriques et études empiriques ouvrent la voie à des analyses plus nuancées.

Ils remettent ainsi en perspective un récit considéré comme caricatural de la conquête du monde des bureaucraties professionnelles par les principes du NMP, récit fondé sur une vision de « la profession » comme une entité unifiée et homogène et sur la mobilisation implicite d'une vision d'un passé dans lequel la frontière entre profession et organisation était étanche. Ce type de récit implique également la vision d'une réforme managériale purement exogène à la profession et qui s'impose de l'extérieur, et enfin l'image d'une régulation antérieure qui se serait passée sans heurts ni rapports de pouvoir, alors que toute régulation – en l'occurrence de l'activité universitaire – résulte précisément de la résolution d'une tension constitutive de cette activité, ici entre profession et organisation.

En décomposant les dimensions de l'autonomie sous forme de multiples questions de recherche, les auteurs ouvrent la voie à une déconstruction de la notion afin de mieux rendre compte des évolutions affectant les conditions

objectives d'activités des académiques :

« Avec quelles catégories théoriser les dynamiques professionnelles en cours dans de tels contextes: déclin des professions, disparition de l'autonomie des professionnels, émiettement des groupes professionnels, réagencement des territoires professionnels, dé-re-professionnalisation ? Quels fondements des professions du secteur public sont affectés et quelles dimensions privilégier dans l'analyse : la spécialisation des savoirs, l'utilité de l'expertise, la maîtrise de l'activité, le contrôle du résultat, la clôture à l'entrée, le partage de valeurs, la force de l'identité collective, etc., autant d'éléments qui renvoient à la légitimité de l'autonomie des professionnels. (...) La notion d'autonomie, dont on fait l'hypothèse qu'elle serait particulièrement remise en cause ou bousculée dans les réformes actuelles, se trouve notamment placée au cœur du débat. » (p. 296)

C'est à une démarche similaire que nous invitent Dubar, Tripiet et Boussard (2011) dans leur ouvrage sur la sociologie des professions (cf. chapitre 12 : « L'autonomie en question »). Après avoir présenté l'analyse proposée par Freidson d'une attaque des professions par le marché et l'organisation, ainsi que plusieurs analyses de l'évolution des professions en terme de « perte d'autonomie des professionnels », ils rappellent la « difficulté empirique à rendre compte des phénomènes de déprofessionnalisation », et affirment que « cette difficulté empirique est à mettre au compte d'une difficulté conceptuelle ».



En effet, les premiers travaux présentés ont une conception essentialiste de l'autonomie, et tendent à comparer la situation actuelle des professions avec une situation d'autonomie considérée comme la référence. Or, de nouvelles approches s'intéressent au contraire aux dynamiques affectant la légitimité des formes d'activité des professionnels, et dans une approche écologique inspirée des travaux d'Abbott, étudient les changements de position relative entre groupes professionnels. Cela permet de repérer de nouveaux types de légitimité professionnelle, et de ne pas systématiquement analyser les évolutions en termes de professionnalisation/déprofessionnalisation, mais de se rendre capable de percevoir l'émergence de nouvelles professions et formes de légitimité professionnelle, des phénomènes de concurrences au sein des groupes professionnels et entre les différents groupes.

Cet intérêt pour les nouvelles formes et nouvelles figures du professionnalisme se retrouve dans les travaux de Julia Evetts (2003a, 2003b), également repris par Dubar et al. (2011). Evetts identifie deux formes distinctes de professionnalisme : un professionnalisme « de l'intérieur » ou « de métier », qui serait une valeur portée par les professionnels, et dont ils contrôlent eux-mêmes la présence ou le niveau, par des mécanismes de régulation et de contrôle qu'ils maîtrisent ; et un professionnalisme « d'en haut », d'un type plus récent, qui serait un discours normatif tenu par les managers ayant pour objectif

de discipliner les professionnels au sein des organisations. Les outils de régulation et de contrôle de ce type de professionnalisme sont alors les certifications, normes, comptes-rendus de toute sorte permettant d'exercer un contrôle extérieur sur l'activité des professionnels. Cette manière de problématiser la situation des professionnels, appliquées aux universités, permet de s'intéresser à l'implication des académiques dans les positions de management et d'évaluation de leurs collègues : cette nouvelle forme de professionnalisme ouvre-t-elle de nouvelles trajectoires possibles dans les carrières académiques ? Observe-t-on une hybridation des logiques entre professionnalisme occupationnel et organisationnel ou managérial ? Comment les académiques s'approprient-ils ces rôles, sur le mode du découplage complet, de l'hybridation, ou de la promotion de leurs propres normes ? On sort ainsi du récit du « déclin » de la profession académique, pour s'intéresser aux phénomènes de recompositions à l'œuvre dans les bureaucraties professionnelles.

Ces approches écologiques des groupes professionnels mènent à envisager la notion d'autonomie de tel ou tel groupe professionnel au sein d'une « configuration », « réseaux d'interrelations entre acteurs, groupes et institutions qui contribuent, selon des modalités multiples, à cadrer, définir, configurer son travail » (Boussard, Demazière et Milburn 2010, 164) cité par Dubar et al. 2011). Les éléments de cette configuration sont



multiples – Etat régulateur, Etat employeur, organisations, usagers, clients..., ainsi « les menaces et transformations ne sont ni le fruit de l'action d'un acteur unique (l'Etat, l'employeur, les clients etc.), ni le fruit d'un mouvement unilatéral – la modernisation, le marché – mais la résultante complexe et mouvante d'interdépendances croisées » (Boussard et al. 2010 :167 cité par Dubar et al. 2011).

Ces approches n'évident pas le recul de l'autonomie professionnelle telle qu'elle a existé jusqu'à récemment, mais permettent d'en saisir les subtilités ainsi que les limites, à travers les résistances qui s'exercent à l'encontre de ce recul, sous des formes diverses.

*C) Une réforme qui échappe à la dichotomie NMP/Profession : la réforme des Ecoles Doctorales en France*

L'exemple empirique de la réforme des Ecoles Doctorales en France (Dahan 2011) montre par exemple qu'il s'agit certes d'une réforme qui demande des comptes aux académiques en tant qu'encadrants de thèse, mais qui ne peut être qualifiée de réforme inspirée par le NMP. Elle traduit plutôt les objectifs de deux politiques qui se trouvent converger à ce moment-là (années 90-2000) : d'une part, une politique nationale qui cherche à améliorer l'insertion professionnelle des docteurs, d'autre part une politique européenne dans le cadre du processus de Bologne qui cherche à intégrer la formation doctorale dans le cadre du parcours LMD.

Les académiques jouent un rôle central dans cette réforme : les personnels politiques à son origine sont issus du monde académique (le Ministre Claude Allègre, géophysicien et Maurice Garden, historien), ceux qui la mettent en œuvre sont des universitaires, il n'y a pas de « managers » dans les universités pour s'occuper des écoles doctorales. Davantage qu'une pression à la managérialisation, on retrouve plutôt la volonté du gouvernement de promouvoir le modèle professionnel des sciences expérimentales (biologie en tête) auprès de toutes les autres disciplines. On est ici dans le cas d'une discipline qui acquiert une légitimité supérieure aux autres au sein du champ de l'enseignement et de la recherche. C'est par ce biais qu'est affectée l'autonomie des autres disciplines, puisque la réforme désigne plus ou moins explicitement un modèle externe auquel se conformer. C'est une logique propre à une discipline qui s'impose aux autres, une modalité de la recherche scientifique – collective, par projet, en interdépendance avec des acteurs non académiques – et non une logique externe, bureaucratique, managériale ou commerciale. Par ailleurs, certains académiques – minoritaires, il est vrai – perçoivent dans les Ecoles Doctorales une opportunité pour modifier certaines pratiques qu'ils considèrent comme dépassées (Dahan et Mangematin 2010, Dahan 2015), mobilisant ainsi une nouvelle forme d'autonomie.

Tout cela incite à nuancer et complexifier l'hypothèse d'une régulation/autonomie académique qui serait frontalement

attaquée par les réformes, et à mobiliser l'ensemble des cadres d'analyse, des questions, des nuances possibles pour interpréter les phénomènes empiriques observés.

Au-delà des réformes récentes ou actuelles, les évolutions du contexte de l'activité académique – démographiques, sociales, économiques... - sont également des sources possibles de mise en perspective des phénomènes étudiés.

## II – Evolutions contextuelles

Le contexte propre au champ de l'enseignement supérieur (augmentation massive des effectifs, diversification et intensification de la demande sociale vis-à-vis des universités, internationalisation et formalisation de la concurrence entre pays et établissements), aussi bien que des tendances générales comme le développement d'une société de l'expertise et de l'évaluation, génèrent un terrain favorable au développement d'organisations fortes, en termes de formalisation, de stratégie, d'identité.

Ainsi, les vagues successives de massification de l'enseignement supérieur ont probablement autant affecté les pratiques et les conditions d'activités des académiques sur bien des aspects, que nombre de réformes. L'augmentation du nombre d'étudiants a mécaniquement fait augmenter la taille des organisations, or une organisation dont la taille s'accroît a toutes les chances de développer des

caractéristiques bureaucratiques (P. Blau 1970), une structure plus élaborée, des tâches plus spécialisées, et une composante administrative plus développée (Mintzberg 1982).

De même, l'élargissement des missions assignées aux universités, principe certes repris par les réformes mais tirant surtout sa légitimité d'évolutions culturelles macro-sociales générant des croyances largement répandues parmi les populations, affecte le métier même des académiques.

Enfin, les comparaisons de type quantitatif entre institutions ou entre individus, que ce soit à travers la généralisation des classements internationaux d'universités ou des mesures bibliométriques de l'activité des chercheurs, se substituent aux critères de jugement qualitatif des académiques eux-mêmes, nourrissant encore un peu plus le sentiment d'être dépossédé d'une certaine forme d'autonomie dans leur travail. Mais ces bases de données sont issues du monde académique lui-même et non de réformes, même si les indicateurs qui sont produits gagnent en légitimité. Cela rejoint la tendance générale à valoriser l'évaluation chiffrée comme base de tout jugement, et qui là encore dépasse le champ de l'enseignement supérieur.

Toutes ces évolutions qui dépassent le cadre des réformes politiques, viennent bousculer d'une manière ou d'une autre l'autonomie professionnelle qui était en place.

### III – Intensification et évolution des mythes rationnels

Une évolution plus générale est constituée par la légitimité incontestée de la forme organisationnelle, qui pousse vers la managérialisation, le NMP et de nouvelles formes de bureaucratisation. Loin de ne concerner que les organisations du secteur public, ces nouvelles formes de bureaucratisation (reposant sur la généralisation de la mesure et de l'évaluation chiffrée) peuvent être reliées à l'exacerbation du mythe rationnel permise par le développement des systèmes d'information, de leur capacité décuplée à collecter et traiter l'information, ce qu'Albert Ogien nomme « la mathématisation du monde social » (2007, 140). Au niveau des organisations publiques comme privées, il en découle le mythe du « pilotage », qui n'est pas nécessairement relié à une recherche de profit, mais à la croyance caractéristique du NMP qu'avec suffisamment d'indicateurs, on peut diriger une organisation comme un véhicule à moteur, en prenant des décisions uniquement techniques et non sujettes au débat politique. Ogien voit dans la substitution du terme de « gouvernement » par le terme de « gouvernance », d'ailleurs devenu commun aux organisations publiques et privées, un symptôme de diffusion de cette idée « Ce modèle (gestionnaire) vise – idéalement – l'assujettissement radical de la décision à la production de chiffres. (...) Si le dispositif fonctionnait parfaitement,

les décisions pourraient simplement être prises et exécutées par des machines sans plus nécessiter aucune négociation ou aucun face-à-face » (Ogien 2007, 140).

Cette évolution touche les ONG, les associations, les petites entreprises, les autres formes non bureaucratiques (familiales, claniques, start up...) ; Il y a une naturalisation de la forme organisationnelle rationnelle, au sens où les collectifs prennent spontanément la forme d'une organisation pour se présenter vis-à-vis de l'extérieur. Ils recherchent la légitimation en affichant organigramme, chiffres, missions.

Ce mythe rationnel se traduit par deux effets : une tendance à la formalisation, la standardisation, la bureaucratisation (Drori, Meyer et Hwang 2006) avec l'apparition de « dirigeants professionnels » d'une part ; et l'imposition d'une logique organisationnelle qui devient prégnante par rapport à toutes les autres : logique productive, professionnelle, analyse « inputs-outputs » d'autre part.

#### *Professionnalisation du management*

La professionnalisation du management au sein des organisations s'accompagne d'une déprofessionnalisation des autres professions. Le paradoxe n'est qu'apparent : alors même que certains auteurs décrivent un « déclin » des professions, ou une déprofessionnalisation des académiques, à travers notamment la notion de *knowledge workers*, on

assiste à une professionnalisation de fonctions autrefois en retrait : c'est le cas à l'université (Whitchurch 2004, Whitchurch 2008), comme dans d'autres structures apparemment éloignées des exigences de la professionnalisation, comme les organisations humanitaires (Hwang et Powell 2009). Dans l'introduction de leur article, les auteurs se réfèrent au phénomène des « professionnels du management », ce qui entraîne la diffusion de normes et de pratiques de type bureaucratique dans toute sorte d'organisation. Cette tendance très générale au développement d'une profession du management, peut être à l'origine d'une bureaucratisation des universités, indépendamment des réformes NMP.

*Domination de la logique organisationnelle sur toute autre logique*

Cette tendance est repérée depuis la « loi d'airain de l'oligarchie » de Robert Michels (Michels 1914); de servante, l'organisation devient maîtresse, échangeant les fins et des moyens (Etzioni 1964) : l'organisation au départ créée pour servir un projet, ne poursuit plus au fil du temps qu'un seul objectif prioritaire : sa survie, indépendamment de l'objectif d'origine. Dans ces conditions, la logique du sens de la mission, qui relève de la profession, perd du terrain face à la logique de l'organisation.

Synthèse

On l'a vu dans cette partie, l'autonomie des universitaires – ses modalités, sa nécessité, ses dérives et ses méfaits, les réformes et les « attaques » dont elle fait l'objet, ses recompositions – constitue assurément une source majeure de la dynamique au sein du champ académique ; de plus, ce phénomène est narrativement puissant (il permet de raconter l'histoire d'une lutte, d'une bataille autour de valeurs fondamentales comme la liberté, l'indépendance, de mettre en scène des parties prenantes qui seront selon les cas considérées comme « les méchants » ou « les gentils »). Cependant, on peut se demander si la focalisation sur ce phénomène n'amène pas à laisser de côté d'autres phénomènes organisationnels tout aussi heuristiques pour comprendre ce qu'il se passe à l'université aujourd'hui. Par exemple, la montée en puissance de la forme organisationnelle, la professionnalisation du management, les mutations de la demande sociale adressée à la connaissance et à sa transmission, (massification, professionnalisation, articulation avec les besoins économiques des pays, *accountability*), qui ne relèvent pas directement de réformes de l'université mais de tendances globales affectant toutes les organisations, et créant de fortes dynamiques de changement.

## Conclusion

La notion d'autonomie, centrale dans les narrations et représentations des acteurs du sein de l'enseignement supérieur, qu'ils la combattent ou la défendent, est-elle une catégorie mobilisable telle quelle par les chercheurs qui investiguent l'objet enseignement supérieur, notamment sur des questions organisationnelles ?

Cette réflexion tend à montrer que la mobilisation de cette notion demande au minimum une mise en perspective, un travail de déconstruction ; d'une part en termes de dimensions : de quel aspect de l'autonomie parle-t-on : autonomie de métier, autonomie institutionnelle ou encore vis-à-vis de l'organisation dans laquelle on travaille ? D'autre part, en terme de contexte national : la signification concrète de l'autonomie ne peut être comprise qu'au sein d'une configuration universitaire (Musselin 2001), qui permette de tenir compte des interactions croisées entre trois pôles structurants : l'Etat, les professions académiques, et les universités. L'autonomie doit être relativisée, non qu'elle n'ait pas existé jusqu'à présent, mais un passage en revue historique et géographique montre qu'elle renvoie davantage à un état des rapports de force entre la profession académique (en fait, les professions académiques que constituent les disciplines), l'Etat, les organisations universitaires et les autres parties prenantes comme la société civile ou les entreprises, qu'à un trait invariant du travail académique. De ce

fait, la dynamique qui affecte l'autonomie n'est pas nécessairement linéaire (il y en aurait moins qu'avant, sur une échelle de 1 à 10) mais plutôt substantielle, c'est-à-dire qu'elle modifie les domaines dans lesquels les académiques sont autonomes, elle affecte de manière différentielle l'autonomie individuelle et l'autonomie du groupe professionnel.

A un second niveau, les éléments apportés par les approches écologiques de la sociologie des professions permettent de formuler autrement les questions de recherche, en se passant de la notion indigène et connotée d' « autonomie ». On sort alors d'un paradigme binaire dans lequel davantage d'organisation signifie nécessairement un recul homogène des professions. Ce sont davantage les interactions croisées entre toute une série d'acteurs et les dynamiques professionnelles qui sont au centre de l'attention, permettant d'intégrer la complexité des évolutions en cours, par exemple les recompositions au sein même des professions, les hybridations de logiques profession/organisation, les nouvelles trajectoires des professionnels s'investissant dans les fonctions de management, le fait que certaines professions ou certaines parties de professions sont en perte de vitesse tandis que d'autres sont dans une dynamique de gain de ressources ou de position. La notion d'autonomie quand à elle mérite toujours d'être étudiée mais comme catégorie mobilisée, revendiquée,

défendue ou critiquée par les acteurs : dans quelles conditions, au sein de quelles argumentations y est-il fait référence, quels sont les usages rhétoriques qui en sont fait, qu'est-ce que cela révèle sur les représentations que les académiques et le monde politique se font de cette activité ? L'intérêt de ce changement de focale est double. Sur un plan épistémique, il permet de percevoir des phénomènes plus complexes, et ainsi de rendre compte des évolutions d'une manière plus fine. Sur le plan de l'action et du récit, il permet de sortir d'un scénario qui place

la profession académique en position de perdant, nécessairement sur le déclin, « en perte d'autonomie ». Cela ouvre la voie à rechercher des adaptations en réponse aux bouleversements, propres au champ de l'enseignement supérieur ou plus larges, qui affectent les conditions de l'activité. Ces adaptations seront d'autant plus pertinentes pour les acteurs que sont les académiques, qu'elles proviendront d'eux-mêmes et non de politiques publiques élaborées en dehors du champ professionnel.

### Références bibliographiques

- Bezes, P., & Demaziere, D. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du Travail*, 53, 293-348.
- Blau, P. (1970). A formal theory of differentiation in organizations. *American sociological review*, pp. 201-218.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative state: New public management ideals in higher education. *Journal of Public Affairs Education*, pp. 87-100.
- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20 (4), pp. 477-493.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris : Ed. de Minuit.
- Boussard, V., Demazière, D., & Milburn, P. (2010). *L'Injonction du Professionnalisme, Analyse d'une dynamique plurielle*. Rennes: P.U.R.
- Brunsson, N., & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21, 721-746.
- Charle, C., & Verger, J. (2012). *Histoire des Universités*. Paris : Quadrige, P.U.F.
- Charreire-Petit, S., & Huault, I. (2009). *Les Grands Auteurs en Management*, 2ème édition. Cormelles-Le-Royal : EMS Editions - Management et Société.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. New York N.Y. 10010: Elsevier Science.

- Cohen, M., March, J., & Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.
- Cohen, M., & March, J. (1974). *Leadership and Ambiguity*. New York: Mc Graw Hill.
- Cummings. (1998). The service university movement in the US: Searching for momentum. *Higher Education*, 35 (1), pp. 69-90.
- Dahan, A. (2011). *Mettre en oeuvre le changement dans les organisations professionnelles publiques? Pratiques et identité professionnelles face aux réformes*. Thèse de Doctorat, Ecole Nationale des Ponts et Chaussées, Paris.
- Dahan, A. (2015). Valeurs professionnelles et dynamique de changement organisationnel : Le cas de la réforme de la formation doctorale en France. *Revue Internationale de Sciences Administratives*, 81 (2), pp. 261-278.
- Dahan, A., & Mangematin, V. (2010). Recherche, ou temps perdu? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant-chercheur. *Gérer et Comprendre*, 102 (4), pp. 14-24.
- Degn, L. (2014). Identity constructions and sensemaking in higher education—a case study of Danish higher education department heads. *Studies in Higher Education*, ahead of print.
- Drori, G., Meyer, J., & Hwang, H. (2006). *Globalization and organization: World society and organizational change*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des Professions* (3ème édition ed.). Paris: Collection U, Armand Colin.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Evetts, J. (2003b). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology* (18), pp. 395-415.
- Evetts, J. (2003a). The sociology of Professional Groups: new questions and different explanations. *Knowledge, Work and Society*, 1, pp. 10-18.
- Friedberg, E., & Musselin, C. (1989). *En quête d'universités*. Paris : L'Harmattan.
- Gumport. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39 (1), pp. 67-91.
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Hwang, H., & Powell, W. (2009). The Rationalization of Charity: The Influences of Professionalism in the Nonprofit Sector. *Administrative Science Quarterly*, 54, 268-298.
- Hood, C. (1991). *A Public Management for all Seasons?* Public Administration, 69, pp.3-19
- Kogan, M., & Hanney, S. (2000). *Reforming Higher Education*. Londres, Philadelphie: Jessica Kingsley Publishers.



- Krucken, G., & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. In G. M. Drori, *World Society and the Expansion of Formal Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Meulemeester, J.-L. D. (2012). Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, 21, 261-289.
- Michels, R. (1914). *Les Partis politiques, Essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*. Paris : Flammarion.
- Mintzberg, H. (1979). The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2011). *Le Management, voyage au centre des organisations*. Paris : Eyrolles, Editions d'Organisation.
- Musselin, C. (1996). Organized anarchies: a reconsideration of research strategies. In M. e. Warglien, *The Logic of Organizational Disorder* (pp. 55-72). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités française*, Paris, P.U.F.
- Musselin, C. (2008). Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? *Critique Internationale*, 2 (39), pp. 13-24.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 1 (33), 69-91.
- Ogien, A. (2007). La gouvernance, ou le mépris du politique. *Cités*, 4 (32), 137-156.
- Ogien, A. (2009). Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence. *Quaderni*, 69, pp. 11-26.
- Olsen, J. (1976). Choice in Organized Anarchy. In J. March, & J. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.
- Stensaker, B. (2004). *The transformation of organisational identities : interpretations of policies the concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. University of Twente.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Whitchurch, C. (2004). Administrative Managers – A Critical Link. *Higher Education Quarterly*, 58 (4), pp. 280–298.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62, 377–396.



## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2015**

Bar S., Dumay X. et Draelants H.

*Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance, entre évitement et tentations primaires anglaises face aux classements de performance, entre évitement et tentations, n° 101*

### **2014**

Delvaux B. et Serhadlioglu E.

*La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois, n° 100*

Draelants H.

*Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ?*

*Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions, n° 99*

De Clercq M., Roland N., Dupont S., Parmentier Ph. et Frenay M.

*De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone, n° 98*

González Sanzana A.

*La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites, n° 97*

Hambye Ph. et Siroux J.-L.

*D'un arbitraire à l'autre. Réflexion sur la pertinence du concept de « violence symbolique » en sociologie de l'éducation, n° 96*

Dumay X.

*Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Éléments d'analyse à partir de bases de données administratives, n° 95*