

Chapitre 4

Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle

par

Jürgen Enders* et Christine Musselin**

Ce chapitre traite de l'impact des changements dans l'enseignement supérieur sur la profession universitaire, dans le passé, le présent et le futur. Nous montrons tout d'abord que la croissance de la profession universitaire s'est traduite par une différenciation accrue. Nous examinons ensuite la mutation en cours des conditions de travail et d'emploi en milieu universitaire et les défis qu'elle pose à la structure traditionnelle du pouvoir universitaire. Enfin, nous nous penchons sur la restructuration de la communauté universitaire internationale. Nous concluons notamment que les changements démographiques ne joueront qu'un rôle mineur dans la réorganisation de la profession universitaire.

* Centre d'études des politiques sur l'enseignement supérieur (CHEPS), Université de Twente, Pays-Bas.

** Centre de sociologie des organisations, Sciences Po et Centre national de la recherche scientifique (CNRS), France.

4.1. Introduction

Les travaux sur les secteurs de production de biens et les services dans nos sociétés modernes, et sur les institutions qui en ont la charge, mettent toujours l'accent sur les spécificités du secteur de l'enseignement supérieur. Celles-ci tiennent à ce que ce dernier poursuit des objectifs multiples, est soumis à des mécanismes relativement faibles de coercition, de contrôle et de pilotage par le haut, est fortement fragmenté et dépend de sa main-d'œuvre principale, les universitaires, pour la fixation de ses objectifs, la gestion et l'administration de ses établissements et la réalisation des activités quotidiennes. De plus, la profession universitaire est considérée comme l'une des plus structurantes dans ses relations avec les autres secteurs de production de biens et de services. On a parlé, par exemple, de « profession clé » ou « du triomphe de l'homme universitaire » (Perkin, 1969 ; Jenks et Riesman, 1968).

Bien que souvent contestée et relevant en partie du mythe, il est fréquent de trouver dans le débat public comme dans les réflexions scientifiques sur la profession universitaire, l'idée que celle-ci a connu un âge (d'or) où régnaient contentement et sérénité, mais qui a aujourd'hui disparu. D'aucuns avancent que le concept d'une profession universitaire unique ne serait plus qu'une illusion, que celle-ci ne parviendrait plus à gérer les tensions qui la traversent et qu'elle serait en danger. Depuis une trentaine d'années, on affirme que la profession universitaire se sent de plus en plus assiégée et les publications sur le sujet donnent à penser que le sentiment de crise va grandissant (voir, par exemple Kogan, Moses et El-Khawas, 1994 ; Kingsley, 1997 ; Farnham, 1999 ; Enders, 2001 ; Altbach, 2000). Ces préoccupations sont à l'évidence étroitement liées à la massification de l'enseignement supérieur et à l'évolution générale, engagée de longue date, vers une « société de la connaissance ». La transformation des attentes à l'égard de l'enseignement supérieur, le changement de nature et de rôle du savoir dans la société s'accompagnent de mutations au sein de l'enseignement supérieur lui-même et dans ses interrelations avec son environnement, qui ont des effets ambigus sur la profession universitaire (Enders et Teichler, 1997) :

- Au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a connu un déclin de son statut socio-économique au fur et à mesure qu'il se développait et qu'on assistait à une « scientisation » de la société. Les attentes en matière de formation de main-d'œuvre hautement qualifiée et de production scientifique d'excellence ont souvent souffert de l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur. En conséquence, cette croissance a souvent été considérée comme trop onéreuse. Aujourd'hui, on met ainsi en avant les bénéfices individuels que tirent ceux qui sont passés par l'enseignement supérieur, alors qu'auparavant c'étaient les avantages collectifs des formations supérieures qui étaient valorisés. Et certains observateurs commencent à parler de suréducation.
- Parallèlement à la montée en puissance de la connaissance scientifique et de l'expertise, l'enseignement supérieur et la profession universitaire ont perdu leur rôle central et exclusif de principaux producteurs de savoir scientifique et de technologie.

L'enseignement supérieur est confronté à la concurrence grandissante d'autres lieux de production de recherche et ses performances sont de plus en plus comparées à celles d'autres fournisseurs d'enseignement tertiaire.

- Les tensions s'exacerbent entre, d'une part, les modes usuels d'enseignement, les savoirs traditionnels et les formes habituelles de communication entre les étudiants et les enseignants universitaires et, d'autre part, les réflexions naissantes en termes de compétences, l'apprentissage tout au long de la vie, les nouvelles attentes professionnelles et les trajectoires inédites des étudiants. Cela conduit à s'interroger sur la conception des futurs programmes d'études mais aussi sur le rôle de l'enseignement et des enseignants universitaires.
- L'importance grandissante de la technologie et de la connaissance scientifique dans nos sociétés soulève des interrogations ambivalentes sur leur impact pour l'avenir. D'un côté, les attentes à l'égard des applications pratiques et utilitaires de la science et de la technologie croissent. De l'autre, les sociétés modernes sont de plus en plus conscientes que la technologie et la connaissance scientifique peuvent comporter des risques sociaux, technologiques et écologiques. L'enseignement supérieur étant appelé à être l'un des principaux moteurs du développement scientifique de la société, il est aussi tenu pour responsable des conséquences négatives que peuvent avoir les innovations.
- Le caractère international de l'enseignement supérieur et de la recherche au XX^e siècle a joué un rôle majeur sur la mondialisation. Il n'est ainsi pas déraisonnable d'affirmer que la profession universitaire a été l'un des premiers acteurs « globaux ». Toutefois, l'impact sur l'enseignement supérieur de la mondialisation économique, politique, sociale et scientifique est ambivalent. Les systèmes nationaux sont de plus en plus en concurrence sur les marchés internationaux et la recherche innovante dépasse de plus en plus souvent les frontières traditionnelles des systèmes, des disciplines et des institutions. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication influencent la répartition et la diffusion de la connaissance mais aussi la signification des mots « science » et « connaissance ».

Cette liste n'est en aucune façon exhaustive. Les exemples cités suffisent toutefois à montrer les pressions contradictoires qui s'exercent sur l'enseignement supérieur et la recherche. Celles-ci ne sont pas nouvelles et s'inscrivent dans les tendances générales à long terme que connaissent les sociétés modernes. Elles ne sont pas non plus spécifiques à une nation. Actuellement, les systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays industrialisés connaissent un processus de changement délicat qui affecte la position de la profession universitaire.

La discussion qui suit traite de l'impact de ces forces de changement sur quelques caractéristiques de la profession universitaire, dans le passé, le présent et le futur. Quatre grandes transformations sont examinées. Nous montrerons tout d'abord que la croissance de la profession universitaire s'est traduite par une différenciation accrue. Nous examinerons ensuite la mutation en cours des conditions de travail et d'emploi en milieu universitaire et les défis qu'elle pose à la structure traditionnelle du pouvoir universitaire. Enfin, nous nous pencherons sur la restructuration de la communauté universitaire internationale. Dans cette discussion, nous adopterons une définition large de la notion de « profession universitaire », qui englobe les personnels enseignants ou chercheurs travaillant dans des universités ou d'autres établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leur grades, leur statut, le type de contrats sur lesquels ils sont employés,

ou leur avancement dans la carrière. Ainsi, nous considérons non seulement les enseignants-chercheurs permanents, en tant que noyau traditionnel de la profession universitaire, mais également les autres personnels enseignants du supérieur.

4.2. Les mutations de la profession universitaire

Croissance et différenciation interne de la profession universitaire

Au XX^e siècle, l'enseignement supérieur est devenu un système de masse et est arrivé à maturité. Peu après la Seconde Guerre mondiale, dans les pays développés, divers phénomènes ont contribué à créer un climat politique favorable à la croissance des dépenses en faveur de l'enseignement supérieur et de la recherche, et alimenté une augmentation du nombre des étudiants (Schofer et Meyer, 2004). D'une part, s'est installée la conviction que la recherche fondamentale était primordiale pour la satisfaction des besoins d'innovation technologique et scientifique de la société. D'autre part, on a assisté au boom de l'économie de l'éducation, basée sur la conviction qu'il fallait investir lourdement dans l'éducation pour assurer la croissance économique. Ensuite la réduction de l'inégalité des chances dans le domaine éducatif a été inscrite sur l'agenda. Enfin, les révoltes étudiantes de la fin des années 60 ont sans doute aussi joué un rôle.

Le développement de l'enseignement supérieur a été spectaculaire après 1960. Aujourd'hui, on recense dans le monde plus de 100 millions d'étudiants. Dans la zone de l'OCDE, pratiquement un jeune (17-25 ans) sur deux s'inscrit dans une formation supérieure. Entre 1991 et 2001, la participation à l'enseignement supérieur du groupe d'âge 25-34 ans est passée de 21 % à 30 %, pour les 19 pays de l'OCDE pour lesquels ces données sont disponibles sur ces deux années; en 2001, le taux de participation atteignait 28 % dans la zone OCDE (Vincent-Lancrin, 2004). Les taux de scolarisation et de participation sont considérablement inférieurs dans de nombreux pays en transition ou en développement bien que nombre d'entre eux aient enregistré et/ou enregistrent actuellement une croissance considérable dans ce secteur. En conséquence, ces pays ont fréquemment des taux de scolarisation voisins de ceux des pays industrialisés il y a seulement quelques décennies.

En outre, la croissance globale du secteur de l'enseignement supérieur a nourri la « massification de la recherche universitaire » (Vincent-Lancrin, 2006) et accru les dépenses de R-D dans le secteur de l'enseignement supérieur. Dans la zone de l'OCDE, les dépenses en R-D ont suivi une forte croissance de manière générale, mais aussi dans le secteur de l'enseignement supérieur au cours des deux dernières décennies. Si l'industrie demeure l'acteur le plus important dans le financement de la R-D, la part de l'enseignement supérieur a augmenté sur la période.

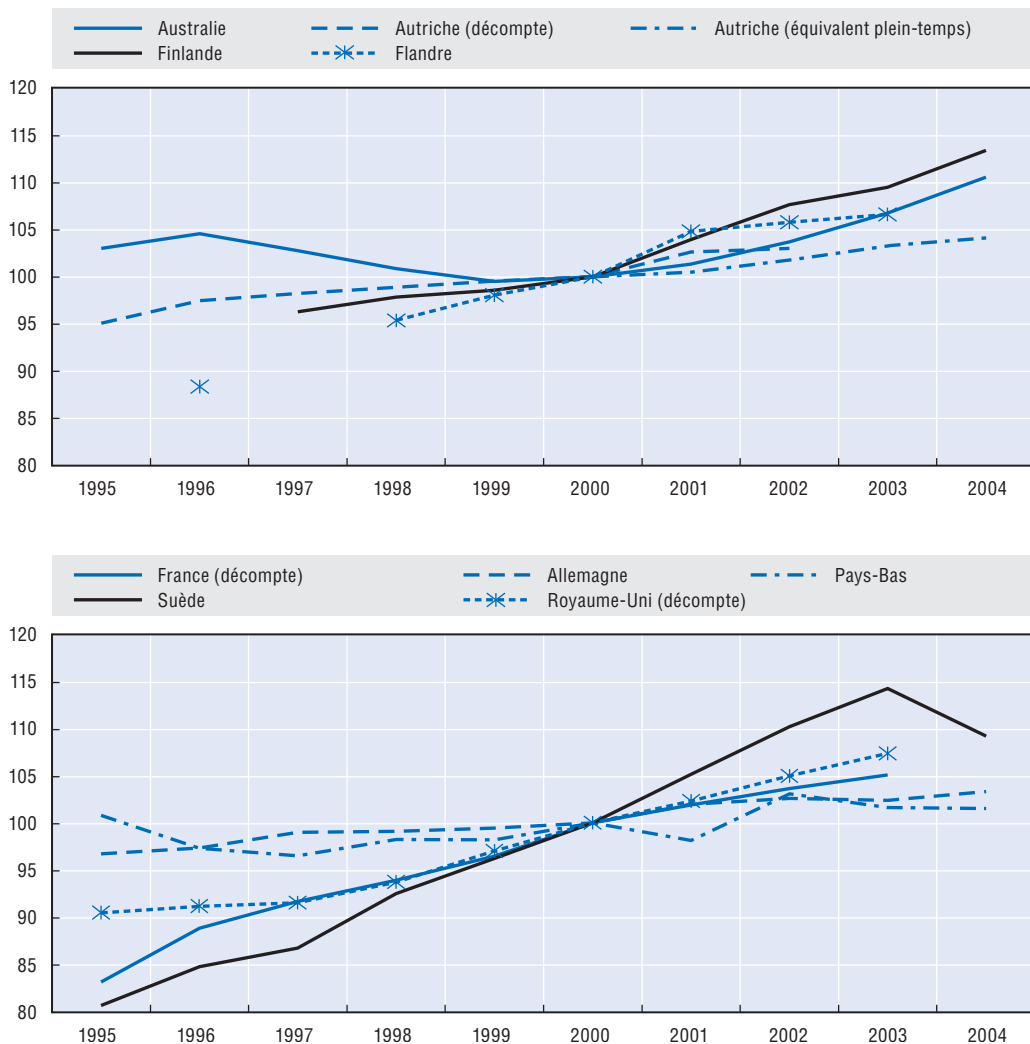
Ces développements ont redessiné le profil de la profession universitaire en nombre et en qualité. Bien évidemment, la croissance et la diversification de l'enseignement supérieur ont généré une croissance et une diversification de la profession universitaire. La massification a conduit à une augmentation, parfois relativement incontrôlée, du nombre de professeurs, affectant alors la qualité du corps enseignant. C'est assurément pendant les périodes de croissance les plus dynamiques du nombre des étudiants et des financements que l'accroissement du personnel universitaire a été le plus spectaculaire. Dans de nombreux pays, ces conditions particulièrement favorables ne sont plus d'actualité. Et pourtant, la croissance de la profession universitaire n'a pas encore marqué de pause. Pour les vingt dernières années, les données de l'OCDE indiquent une progression de 127 % de la catégorie des « chercheurs » (équivalent plein-temps) dans

l'enseignement supérieur. Les données disponibles sur les effectifs globaux dans une sélection de pays pour les dix dernières années montrent toutefois un tableau diversifié (voir le graphique 4.1). Pour l'Autriche, l'Allemagne et les Pays-Bas, la croissance de la profession universitaire sur la dernière décennie a été plutôt faible alors qu'en Finlande, en France ou en Suède, elle a été considérable.

À la faveur de cette expansion générale, la proportion de femmes dans la profession universitaire s'est accrue. Toutefois, comparée à leur représentation parmi les étudiants et les diplômés de l'enseignement supérieur, elles sont toujours sous-représentées dans la profession universitaire. En 2003, les femmes atteignaient environ 25 % du personnel universitaire en Autriche, environ 30 % en Allemagne, aux Pays-Bas et en France, et environ 40 % en Finlande, en Suède, en Flandre et au Royaume-Uni (voir le graphique 4.2). Dans tous les pays pour lesquels ces données sont disponibles, la probabilité de voir des femmes gravir les échelons des carrières universitaires et occuper un poste au sein du corps

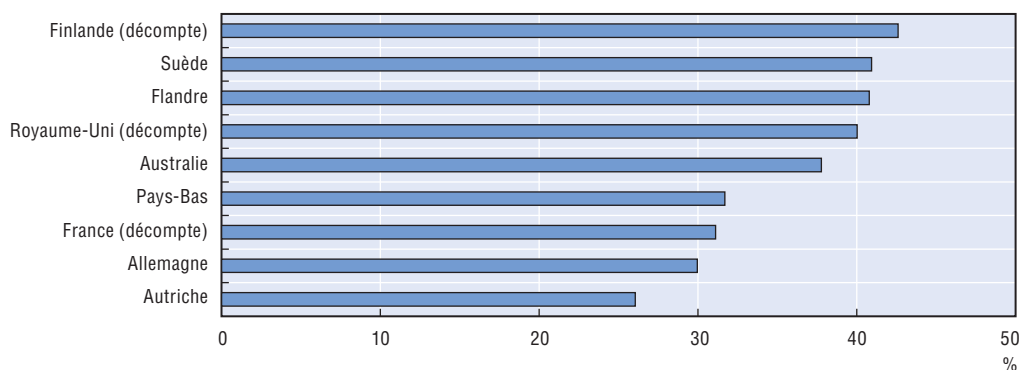
Graphique 4.1. **Évolution des effectifs du personnel universitaire**

EPT, 2000 = 100



Source : CHEPS International Higher Education Monitor.

Graphique 4.2. **Pourcentage de femmes parmi le personnel universitaire total**
EPT, 2003



Source : CHEPS International Higher Education Monitor.

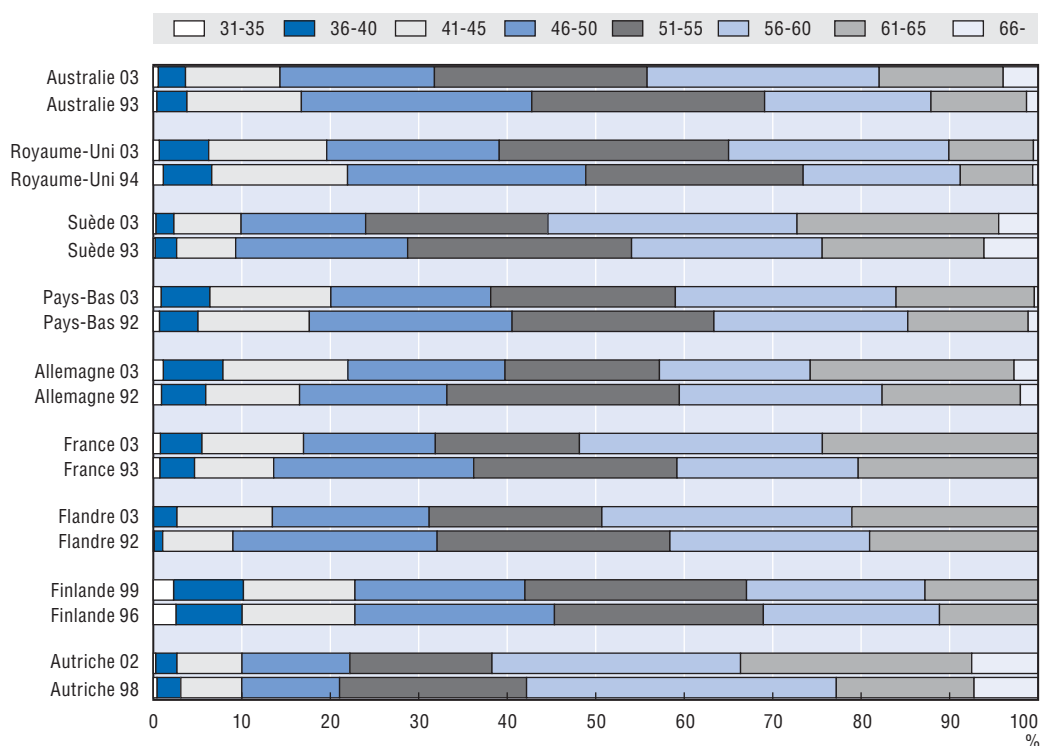
professoral reste faible. Seules 10 % (Pays-Bas), environ 15 % (Suède, Royaume-Uni) et 20 % (Finlande) des femmes sont professeurs. Cette moyenne peut masquer des disparités importantes entre les disciplines.

L'existence dans la profession universitaire de cycles de croissance rapides, puis de ralentissements, a eu un impact sur la structure par âge de la profession universitaire. Les données dans une sélection de pays (voir le graphique 4.3) indiquent un vieillissement de la profession universitaire. Dans la plupart des cas, à l'exception de la Finlande, 40 % à 60 % du corps professoral a plus de 55 ans. Globalement, c'est entre 4 % et 6 % du corps professoral qui devrait, chaque année, partir à la retraite au cours de la prochaine décennie. Cela crée potentiellement des opportunités de carrière pour les plus jeunes mais peut tout aussi bien se traduire par des mesures de réorganisation ou de réduction du corps enseignant. L'évolution des taux de participation à l'enseignement supérieur des étudiants traditionnels comme des nouveaux étudiants (formation tout au long de la vie, reprise d'études, etc.) aura certainement un impact – qui reste à mesurer – sur les politiques de remplacement des postes de professeurs. Mais une chose est claire : dans les années à venir, le nombre croissant des départs à la retraite donnera de grandes marges de manœuvre en matière de gestion des ressources humaines.

En tout état de cause, les ressources se stabilisent ou augmentent lentement, marquant la fin d'une croissance massive et généralisée, et vont être l'objet de réallocation et de concentration. Ce développement a déjà eu un impact sur la taille et le profil de la profession universitaire mais aussi sur la charge de travail et l'emploi du temps, la productivité et le rendement des enseignants du supérieur. Il est de plus en plus demandé aux universitaires de s'occuper du financement de leurs propres recherches, et plus ils sont performants en la matière moins il leur reste de temps et d'énergie à consacrer à leur cœur de métier, à savoir l'enseignement et la recherche. Or, trouver un financement global suppose de s'adresser à plusieurs partenaires financeurs, souvent porteurs d'attentes différentes à l'égard des résultats du projet. On constate également une dissociation croissante entre le financement de la recherche et celui de l'enseignement. D'un côté, les ressources affectées à l'enseignement (par étudiant) diminuent, de l'autre, le financement de la recherche obéit de plus en plus à des règles marchandes (voir, par exemple, Chen, 2002).

Graphique 4.3. Répartition des professeurs par groupe d'âge

Sur la base du décompte



Source : CHEPS International Higher Education Monitor.

La massification a entraîné une plus grande différenciation des secteurs et des institutions académiques mais aussi des rôles professionnels. On peut débattre pour savoir si cette diversité est une réaction inévitable à la massification de l'enseignement supérieur ou bien si la différenciation entre les établissements résulte de mesures gouvernementales, ou encore des réponses aux forces du marché par les institutions elles-mêmes (Scott, 1995). Traditionnellement, la diversité venait de la division du travail entre des institutions d'enseignement et des institutions de recherche, ou bien d'une combinaison des deux missions dans des établissements ne bénéficiant pas des mêmes modes de gouvernement et de financement que les autres. Des forces récentes comme la mondialisation et la régionalisation, encouragent toutefois une différenciation plus fine et plus souple des institutions qui pourrait bien aboutir à une plus grande volatilité et à un plus grand flou, au sein des systèmes, et d'un système à l'autre (Meek et autres, 1996; Nowotny, Scott et Gibbons, 2001; Bleiklie, 2003).

Étendre ou limiter le temps et les ressources que les universitaires consacrent respectivement à la recherche et à l'enseignement est l'un des modes de segmentation les plus couramment utilisés pour différencier les secteurs ou les institutions. Cela peut créer de nouvelles divisions au sein de la profession universitaire ou accentuer les anciennes. Ainsi, de plus en plus d'enseignants sont confrontés au fait que les normes d'excellence qui s'appliquaient auparavant à tous ne valent plus que pour quelques-uns. La profession universitaire devient moins homogène en termes de ressources disponibles et le fossé entre « les nantis » et « les déshérités » semble se creuser, comme en atteste le nombre croissant des personnels non titularisés et des personnes ne faisant que de l'enseignement

ou passant d'un projet de recherche à l'autre (Gappa, 2002). Conséquence de la massification et de cette diversification, les privilèges dont jouissaient les membres de la profession universitaire dans un système élitiste d'enseignement supérieur sont de plus en plus menacés (Trow, 1972). Auparavant, même si des variations existaient, les emplois universitaires englobaient, enseignement et recherche, gestion et service, tandis que la division du travail au sein de la profession s'opérait principalement *via* une spécialisation toujours plus forte des domaines de connaissance. Aujourd'hui, les universitaires doivent le plus souvent privilégier une tâche plutôt qu'une autre, voire se concentrer soit sur la gestion, soit sur l'enseignement, soit sur la recherche, si bien qu'une nouvelle division du travail s'instaure entre l'enseignement et la recherche.

Dans le même temps, de nouvelles opportunités sont apparues pour des universitaires entrepreneurs dans des domaines et des activités qui sortent des rôles professionnels traditionnels. Comme l'ont montré les historiens, les transferts de technologie de l'université vers l'industrie ou vers d'autres utilisateurs de la recherche comme l'Armée ou le système de santé, ont toujours existé. Mais, depuis les années 60, cela est devenu plus répandu. Il est maintenant usuel de donner la priorité à des développements scientifiques technologiquement prometteurs (plutôt qu'à la recherche fondamentale), d'anticiper les percées scientifiques potentiellement porteuses d'application et d'attendre une « pertinence sociétale » des travaux scientifiques, afin de viser une « recherche stratégique » (Irvine et Martin, 1984; Rip, 2004). On demande à de plus en plus d'universitaires de sortir du monde circonscrit de l'université pour entrer dans un monde complexe aux frontières floues et d'adopter un rôle quasi-entrepreneurial (Henkel, 2000; Kingsley, Owen-Smith et Powell, 2001). Enfin, la récente valorisation de l'interdisciplinarité défie les limites traditionnelles des disciplines et invite à de nouvelles formes d'interaction dans des domaines tels que les biotechnologies, les nanotechnologies ou les sciences cognitives. L'orientation de ces secteurs vers les transferts de technologie permet de nouvelles formes de coopération non seulement entre les disciplines universitaires traditionnelles mais également entre le monde universitaire et les autres fournisseurs et utilisateurs de la recherche.

Pour les prochaines décennies, les chiffres de l'OCDE indiquent une diminution du nombre des étudiants nationaux en formation initiale, dans la plupart des pays de l'OCDE (Vincent-Lancrin, 2004). Pour nos sociétés vieillissantes, le déclin attendu du nombre des jeunes risque de conduire à une diminution continue de la population traditionnelle en âge d'aller à l'université. Ce phénomène constitue une menace sérieuse pour l'enseignement supérieur à une époque où le financement est de plus en plus lié au nombre d'étudiants et de diplômés. Certes, il est possible de compenser cette tendance démographique, notamment en augmentant les taux globaux de participation, en stimulant la demande en provenance des étudiants non traditionnels et des étudiants âgés et en répondant aux besoins du marché international. En effet, dans les pays en transition et les pays en développement, l'offre en éducation reste limitée alors qu'il existe une forte demande. On voit d'ores et déjà l'accès des étudiants non traditionnels à l'enseignement supérieur croître dans les pays développés tandis que les effectifs des étudiants internationaux progressent tant sur les campus, que grâce aux filiales ouvertes à l'étranger, aux accords de franchisage ou de participation croisée, et aux enseignements et formations en ligne. En conséquence, il est devenu nécessaire de repenser les programmes d'études et le rôle de l'enseignement comme des enseignants universitaires afin de faire face aux nouveaux types d'étudiants et à la transformation des conditions d'enseignement. De manière

générale, les enseignants du supérieur au XXI^e siècle pourraient devenir un groupe professionnel ayant pour principale mission de former un corps d'étudiants diversifié dans un contexte institutionnel qui va probablement, lui aussi, se diversifier encore.

On peut s'attendre à une concentration de la « recherche de pointe » sur un petit nombre de centres d'excellence auxquels seront dédiés quelques universitaires tandis que la grande majorité de leurs collègues assurera d'autres formes de recherche¹ et se consacra principalement à l'enseignement. Par ailleurs il est probable que les disciplines traditionnelles persisteront mais on verra de plus en plus de nouvelles formes de coopération interdisciplinaire, du fait des dynamiques internes à la science mais aussi en réponse aux attentes en faveur d'une recherche plus ouverte aux applications. Enfin, il est probable que les rôles professionnels et les tâches seront plus différenciés et plus alignés sur ceux du secteur de l'entreprise en raison du flou des frontières entre le monde universitaire, d'une part, et les autres secteurs et les parties prenantes de la société civile, d'autre part.

Transformation et diversification des conditions de travail et d'emploi

Dans pratiquement tous les pays, les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche ont connu deux changements majeurs qui ont affecté, d'une manière ou d'une autre, la gestion du personnel universitaire mais aussi ses conditions de travail et d'emploi. Le premier est la transformation des universités en organisations (Brunsson et Sahlin-Andersonn, 2000), c'est-à-dire leur passage de communautés collégiales d'universitaires à des organisations à structure hiérarchique (de Boer et Goedegebuure, 2001). En conséquence, les dirigeants universitaires ont été encouragés à devenir des gestionnaires et à conduire une gestion stratégique de leurs établissements (Rhoades et Sporn, 2002). Le deuxième changement porte sur la modification des mécanismes de financement avec l'introduction des budgets globalisés (et non répartis par chapitres ou lignes budgétaires), le recours à des critères d'affectation des ressources basés sur les résultats, le renforcement de la concurrence *via* le financement de projets ou de programmes de recherche, et la part croissante des financements privés, par exemple *via* l'instauration de droits (frais) de scolarité ou les coopérations public-privé. Ces deux changements ont eu une forte incidence sur les conditions de travail des universitaires mais également sur les accords contractuels traditionnels.

Cependant, malgré ces tendances globales, les conditions de travail et d'emploi continuent de dépendre largement de schémas nationaux. Le statut, les structures salariales, les formes et les règles de la négociation collective, les développements de carrière et les relations d'emplois sont propres au cadre national, à l'histoire et à la situation économique de chaque pays. En conséquence, les mêmes pratiques peuvent avoir des significations très différentes selon les divers contextes². L'encastrement sociétal des conditions de travail et d'emploi ne doit donc pas être sous-estimé, même si nous tiendrons ici des propos souvent généraux.

Pour décrire les transformations en cours, nous allons discuter de quatre dimensions : les relations entre les universitaires et l'université ; les accords contractuels et les modèles de « permanence » ; la fixation des salaires et les structures salariales ; et enfin la division du travail.

Plus d'affiliation institutionnelle et plus de mobilité : les relations entre les universitaires et l'université au cœur de contradictions

Dans une étude sur 14 pays effectuée au début des années 90 pour la Fondation Carnegie, les universitaires déclaraient une affiliation à leur discipline plus forte qu'à leur institution. Cette dernière varie toutefois en intensité (34 % seulement des Allemands contre 95 % des Chiliens considèrent leur institution « très importante » ou « relativement importante »)³. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'il n'y a pas de corrélation négative entre les deux dimensions : elles peuvent être simultanément élevées. Cette étude internationale n'apporte en revanche pas d'éclairage sur la perspective inversée, à savoir le type de relations développées par les institutions avec leurs universitaires. Les dirigeants universitaires conçoivent-ils ainsi leur institution comme un lieu d'hébergement pour personnes hautement qualifiées auxquelles ils offrent des commodités pour l'exercice de leurs activités? Ou, à l'autre extrême, se comportent-ils comme des employeurs qui assurent un revenu et des conditions de travail à des travailleurs du savoir lesquels, en retour, sont tenus de remplir des objectifs de production en termes de nombre et de qualité des enseignements, de nombre et de renommée des publications, etc.? Si aucune étude n'a évalué l'évolution du niveau d'affiliation à la discipline ou à l'institution depuis l'étude de la Fondation Carnegie, une foule d'éléments indiquent qu'un grand nombre de pays sont passés du modèle de l'hébergement à celui de l'employeur. Les sources du phénomène sont diverses. Premièrement, la plus grande autonomie institutionnelle des établissements a, dans de nombreux pays, conduit les autorités publiques à déléguer la gestion des postes et du personnel aux universités. Des transferts de ce type ont par exemple été opérés aux Pays-Bas, où les universitaires ne sont plus nommés par le ministère mais par le recteur de l'université (de Weert, 2004), en Italie avec la réforme des concours nationaux (Boffo, Moscati et Veira, 2004) et récemment au Japon avec la réforme des universités nationales (Oba, 2005). Deuxièmement, le développement des procédures d'évaluation au niveau national ou institutionnel a attiré l'attention sur, et parfois largement rendu publiques, la quantité et la qualité des performances de chaque universitaire : le cas le plus spectaculaire est probablement l'introduction du *Research Assessment Exercise* au Royaume-Uni, avec sa publication régulière d'une évaluation de chaque département en fonction de sa production scientifique, ce qui conduit à distinguer (si ce n'est stigmatiser) ceux qui sont actifs en matière de recherche et ceux qui ne le sont pas (voir, par exemple, Henkel, 2000; Harley, 2002). Troisièmement, l'utilisation croissante de techniques de gestion dans les universités (évaluation, développement personnel, etc.) a conduit certains auteurs à conclure que les universitaires sont en train de devenir des « professionnels administrés » (voir, par exemple Slaughter et Leslie, 1997; Rhoades et Slaughter, 1997). Même si ces techniques sont plus souvent associées aux universités anglo-saxonnes, l'idée que les universités doivent élaborer leurs propres dispositifs de gestion du personnel a par exemple été reprise par la récente loi de réforme du système français de recherche adoptée en avril 2006, qui prévoit la création par chaque université d'une procédure d'évaluation de son personnel et de ses laboratoires.

Ces changements ont modifié les relations internes des universités et tendent à instaurer une relation d'employeur à employé entre chaque institution et son personnel. En parallèle, même dans les pays très égalitaires, de nombreux établissements d'enseignement supérieur ont commencé à se différencier les uns des autres⁴, en affichant leur singularité et en développant des identités institutionnelles plus fortes (leur « marque ») et ils attendent de leur personnel qu'il adhère à leurs stratégies. Ces deux

évolutions se sont conjuguées pour renforcer mais aussi transformer la nature de l'affiliation des universitaires à leur institution.

Dans le même temps, deux autres changements jouent en sens contraire. Premièrement, la stabilité institutionnelle est devenue suspecte. Dans de nombreux pays (Japon, Norvège, Portugal, Espagne), la plupart des universitaires faisait carrière au sein d'un seul établissement mais ce modèle est désormais largement critiqué. La promotion interne est mal vue et la mobilité institutionnelle est encouragée, ce qui pousse les membres du corps professoral à devenir plus mobiles. Pour les dix dernières années, on dispose malheureusement de peu de données comparatives, dans le temps ou d'un pays à l'autre, montrant une progression effective de la mobilité institutionnelle et un recul de la promotion interne. Des statistiques récentes sur le Japon (Yamanoi, 2006) donnent toutefois une idée de la force du processus : en 1954, 98 % des membres du corps professoral de l'université de Tokyo étaient diplômés de cette institution; en 1984, ils étaient encore près de 90 % mais en 2003 ils n'étaient plus que 78 %. De plus, cette évolution en faveur de la mobilité institutionnelle est manifeste dans de nombreux documents gouvernementaux et certaines institutions dans les pays où la mobilité est traditionnellement rare s'efforcent de promouvoir de nouvelles pratiques. L'Espagne, par exemple, a interdit à ses universités publiques de recruter leurs anciens doctorants sur un premier poste en tant que permanents.

Deuxièmement, la participation à des réseaux formalisés internationaux ou nationaux, comme les affiliations multiples, sont devenues chose courante et sont valorisées. En Europe, le nombre des universitaires impliqués dans des projets européens ou internationaux a augmenté de façon régulière car la Commission européenne et les pays de l'Union ont élaboré des instruments encourageant les projets de recherche internationaux. En conséquence, de nombreux universitaires sont plus que jamais engagés dans des relations fortes avec des partenaires appartenant à d'autres organisations (y compris non universitaires), ce qui affaiblit l'affiliation institutionnelle que les universités cherchent à construire avec leur personnel.

Si le schéma traditionnel des universités en tant que lieu d'hébergement pour des universitaires autorégulés semble effectivement en perte de vitesse, le schéma émergent n'est pas exempt de contradictions car il vise simultanément à renforcer l'affiliation des universitaires à leur institution et à encourager la mobilité et la flexibilité. Cette tension devrait s'accroître dans les prochaines années.

La permanence : un modèle pour un petit nombre de privilégiés? La redéfinition des accords contractuels

La différenciation de la profession universitaire engendrée par la massification a produit une diversification des schémas de carrière. Jusqu'à une époque récente, les carrières universitaires reposaient sur un processus en deux temps : une première période consacrée à l'apprentissage et à la sélection des meilleurs et pendant laquelle les prétendants à la carrière occupent des postes à durée limitée, et une seconde commençant avec l'accès à un poste permanent. À l'intérieur de ce schéma global trois modèles de carrière très différents se sont développés d'un pays à l'autre et demeurent très fréquents.

Le premier est le modèle de la permanence (*tenure*)⁵ qui est typique du système américain. Il repose sur une sélection précoce et sévère de jeunes titulaires d'un doctorat dont certains se voient proposer des postes conduisant à la permanence, c'est-à-dire des

postes à durée limitée⁶ aboutissant, au bout d'un laps de temps défini, à une procédure de titularisation au cours de laquelle il sera décidé de leur proposer ou non un poste permanent⁷. Ce modèle est décrit par les économistes comme un système « up or out » (promotion ou exit) (O'Flaherty et Siow, 1992, 1995).

Le second, que l'on pourrait qualifier « modèle du survivant », est typique des pays dans lesquels prévaut le modèle humboldtien et où la tradition du système de chaires est forte. Jusqu'aux réformes de 2001, il caractérisait le système allemand. Après l'obtention de leur doctorat, les candidats à une carrière universitaire traversent une succession de mises à l'épreuve pour montrer leurs talents et ils doivent attendre plusieurs années l'obtention d'un poste permanent⁸. Seuls ont une chance de survie les candidats qui passent avec succès cette longue période de sélection et de « tournois » (Lazear et Rosen, 1981), c'est-à-dire de compétitions au cours desquelles s'affrontent un grand nombre de candidats et d'où seuls quelques-uns sortiront vainqueurs.

Le troisième modèle peut être décrit comme une « pyramide protectrice » ; il est (était) courant dans un grand nombre de systèmes publics d'enseignement supérieur (Italie, Espagne, France). Dans ces pays, l'accès à un poste titularisé intervient relativement tôt après une compétition hautement sélective. Il existe alors différentes catégories de postes titularisés, organisés selon une structure hiérarchique avec des procédures permettant d'assurer la promotion de quelques personnes d'une catégorie à une autre. Les personnes entrant dans la pyramide n'ont pas l'assurance de pouvoir arriver au sommet : leurs chances de progression dépendront notamment du taux de croissance de l'ensemble de la pyramide et de l'âge/ancienneté de ceux qui sont au sommet.

Jusqu'à présent, ces trois modèles sont toujours les plus répandus et peu de pays ont essayé d'abandonner leur modèle traditionnel (voir le cas de l'Allemagne dans l'encadré 4.1).

Même s'ils ont rarement été abandonnés, ces modèles ont été vivement critiqués⁹ au cours des dernières décennies. Le reproche le plus fréquent est celui du manque de flexibilité de la permanence (comme de la titularisation) qui conduit à une hyper-spécialisation des universitaires sur des domaines de compétence qui peuvent devenir rapidement obsolètes du fait de l'évolution rapide des sciences. Cela prive par ailleurs les institutions de moyens efficaces de gérer leur personnel (surtout si la sélection intervient tôt) et l'accès à la permanence est accordé (avec les augmentations de salaires qui l'accompagnent) lorsque la productivité scientifique de l'intéressé est sur le point de décroître.

Diverses mesures ont été mises en œuvre pour pallier ces faiblesses. Les unes consistent à créer des emplois qui retardent l'accès à des postes débouchant sur la permanence (modèle 1) ou à des postes permanents (modèle 2), tout en garantissant une main-d'œuvre scientifique hautement qualifiée et productive. Cela a conduit à une augmentation du nombre des postdoctorats dans les pays concernés, en particulier dans les sciences de la vie, mais cette pratique est en train de devenir plus courante dans la plupart des disciplines scientifiques. Selon Stephan (2006), le nombre des personnes travaillant comme postdoctorants aux États-Unis est passé de 23 000 en 1991 à 30 000 en 2001. Dans certains pays, de nouveaux postes ont même été explicitement créés pour faire la transition vers un poste permanent. En Allemagne, par exemple, les postes de professeurs de niveau C2 (à durée déterminée) avaient été introduits pour pallier la pénurie de postes de professeurs de niveau C3 (permanents).

Encadré 4.1. **Un exemple inhabituel d'évolution d'un modèle de permanence vers un autre : l'Allemagne**

En 2001, sans abandonner pour autant le « modèle du survivant » qui existe toujours en parallèle, l'Allemagne a introduit une nouvelle catégorie de postes dits de *Juniorprofessoren*. Deux arguments ont été avancés pour promouvoir cette réforme. D'une part, on soupçonnait de nombreux jeunes universitaires de quitter l'Allemagne pour échapper à un processus long et incertain de sélection conduisant au professorat. D'autre part, on reprochait à l'assistantat son impact négatif sur la capacité à innover des jeunes chercheurs : d'un côté, le fait de dépendre d'un professeur les empêchait de développer de manière autonome leur propre recherche et d'être créatifs et de l'autre, la préparation de l'*Habilitation* (exercice obligatoire pour devenir professeur) était décrit comme étouffant et peu adapté aux exigences de la recherche moderne. Cela a conduit à la suppression progressive de l'*Habilitation* (qui devrait disparaître en 2009) et à la création des *Juniorprofessoren*. Les *Juniorprofessoren* sont par deux points comparables au système américain de la permanence : ils sont nommés pour une durée limitée dans le temps (trois ans) reconductibles une seule fois ; et ils peuvent poser leur candidature à un poste permanent au bout de la sixième année sans avoir à passer l'*Habilitation*. Bien que non permanents, les universitaires à ces postes ne travaillent donc pas comme assistants de professeurs permanents : ils sont autonomes. Toutefois, il n'y a pas, comme aux États-Unis, de processus de permanence sur place : à la fin des six ans, les *Juniorprofessoren* doivent se porter candidats à des postes de professeurs vacants dans d'autres établissements et suivre le processus habituel de recrutement.

Une deuxième catégorie de mesures, typiquement destinées aux pays ayant un système de permanence (*tenure*)¹⁰, consiste à multiplier les postes à durée limitée et à temps partiel ne permettant pas d'accéder à la permanence. Selon Ehrenberg (2005), environ 43 % de la population universitaire américaine avait en 1975 un emploi non titularisé à temps partiel ou à plein-temps ; en 2003, ce chiffre était passé à 64 % et donc la majorité des membres du corps professoral n'étaient plus titularisée. En Australie, le nombre des postes occasionnels a plus que doublé entre 1990 et 2001 (Robinson, 2005). Au Royaume-Uni, le nombre des contrats à durée déterminée et des personnes travaillant à temps partiel a également augmenté : les premiers représentaient 39 % du personnel universitaire en 1994 et 44.8 % en 2003, tandis que les seconds sont passés d'environ 12 % en 1995 à près de 18 % en 2002 (Court, 1998 ; Robinson, 2005). Dans un grand nombre de pays, l'émergence d'institutions privées à but lucratif contribue à cette évolution : celles-ci recrutent généralement leur personnel universitaire dans les universités publiques mais ne leur offrent guère de postes à plein-temps ou de longue durée et recourent à des contrats temporaires. Dans ces institutions, il n'est pas rare que les enseignants soient rémunérés à l'heure et n'aient aucune protection sociale.

Un troisième groupe de mesures consiste à développer de nouvelles incitations sur le marché du travail interne de chaque université (Musselin, 2005a). Dans les pays recourant à la permanence (modèle 1) par exemple, on assiste au développement de la « permanence par objectifs » ou du « réexamen périodique de la permanence » mais de nombreux autres dispositifs ont été mis en œuvre. Dans les deux autres modèles, il semble plus difficile d'introduire de telles mesures mais des changements progressifs interviennent. En Allemagne, par exemple, une part de salaire au mérite a été introduite en 2001 dans la rémunération des professeurs nouvellement recrutés ; en France, des primes sont allouées

à ceux qui font montre d'un engagement fort à l'égard de leurs responsabilités d'enseignement, de recherche ou administratives.

Parallèlement à ces arrangements contractuels traditionnels, d'autres solutions consistent, plus radicalement, à les réduire progressivement ou à les abandonner. De nouveaux types de contrats sont alors proposés à ceux qui accèdent à un poste « permanent/titulaire ». En 1988, par exemple, les Britanniques ont annoncé la suppression de la permanence (Court, 1998). En Autriche, les professeurs nouvellement recrutés ne sont plus fonctionnaires mais sont engagés sur un contrat à durée illimitée (Pechar, 2004). Des changements similaires ont été introduits dans les universités publiques japonaises (Yamanoi, 2003).

Les développements de carrière et les accords contractuels traditionnels ont donc été critiqués un peu partout et de nouvelles dispositions ont été élaborées. Certaines ne sont que des versions aménagées des accords existants (par exemple, lorsqu'on renforce les marchés du travail internes pour exercer un contrôle plus strict sur le personnel universitaire), mais d'autres introduisent des situations contractuelles entièrement nouvelles et des schémas de carrière plus souples, moins structurés et ne conduisant pas toujours à la permanence. Les économistes théoriciens de la segmentation du travail (Doeringer et Piore, 1971) concluraient probablement que cela conduit à la création de nouveaux marchés secondaires qui réduisent les chances d'accès aux marchés primaires car le nombre de postes permanents ou de postes conduisant à la permanence diminue. Selon Stephan (2006), la probabilité, aux États-Unis, qu'un jeune ayant une formation biomédicale obtienne un poste conduisant à la permanence a considérablement diminué ces dernières années, passant de 10.3 % en 1993 à 6.9 % en 2001.

Le schéma de carrière reposant sur une dynamique en deux temps n'est donc plus le seul qui existe : les postes permanents traditionnels tendant à diminuer en pourcentage, les schémas de carrière ne conduisant pas à la permanence se multiplient : les postes d'appoint se développent et offrent des alternatives, moins sûres, distinctes de la trajectoire traditionnelle en deux temps, tandis que les passerelles permettant de rejoindre celle-ci se raréfient. Ehrenberg observe même que certaines institutions américaines ont commencé à organiser la gestion de carrière de leur personnel occasionnel (Ehrenberg, 2005), institutionnalisant ainsi des trajectoires séparées.

Fixation des salaires des universitaires : diversité nationale et différenciation internationale accrue

La valeur d'un universitaire est constituée pour une bonne part d'éléments symboliques (renommée, distinctions honorifiques, etc.). Néanmoins, elle est aussi faite d'éléments économiques si bien que l'on peut parler de « prix » des universitaires. La composition de ces éléments, la manière dont ils sont fixés et l'ampleur des différences d'un universitaire à l'autre sont fortement liées au contexte et aux habitudes nationales.

Dans certains pays, le prix des universitaires se réduit à leur salaire, tandis que dans d'autres viennent également s'y ajouter des conditions de travail particulières, voire des avantages personnels (prêt spécial pour l'achat d'un logement à proximité de l'université, par exemple). Les pratiques de fixation des prix varient par ailleurs considérablement¹¹. Ici les salaires sont négociés au niveau national et intégrés dans une grille qui laisse peu, voire pas de place à la négociation. Là, l'évolution globale de la masse salariale est fixée par des conventions collectives nationales mais, à l'intérieur de ce cadre, chaque institution décide

ensuite de la rémunération de chaque universitaire. Ailleurs encore, les salaires sont déterminés à l'issue d'une négociation entre chaque institution et son personnel. La détermination des autres composantes du prix (conditions de travail particulières, avantages personnels) est moins réglementée, donc moins visible et plus étroitement liée aux institutions et aux négociations qu'elles mènent. C'est probablement la raison pour laquelle cet aspect de la rémunération des universitaires tend à se développer, notamment dans les pays où la négociation salariale est restreinte par une échelle bureaucratique. En France, par exemple, certaines universités commencent à jouer sur ces composantes pour devenir plus attractives (en particulier pour les universitaires étrangers).

Globalement, la valorisation du travail universitaire est donc traitée très différemment d'un endroit à l'autre en fonction de pratiques et de règles nationales et il n'existe pas un marché international harmonisé.

Cette hétérogénéité des prix et leur individualisation croissante¹² limitent considérablement les possibilités de comparaisons à l'intérieur d'un pays et *a fortiori* entre les pays. On ne dispose par exemple pas de données comparées sur les avantages personnels et sur les conditions de travail particulières qui sont attribuées¹³. Nous nous focaliserons donc sur le seul salaire, même s'il ne constitue qu'une partie de la rémunération universitaire. On observe quatre grandes tendances :

- Le rapport entre les salaires des universitaires et ceux des autres salariés à l'intérieur d'un même pays est lié au degré de massification de l'enseignement supérieur et donc à la taille de la profession universitaire. Quand le taux d'accès à l'enseignement supérieur est élevé, les salaires universitaires tendent à devenir moins attractifs et le fossé se creuse entre les rémunérations des enseignants du supérieur et celles des titulaires de doctorats travaillant en entreprise. Dans une étude effectuée pour les universités du Commonwealth, J. Kubler et L. Roberts ont observé que, dans ces pays, les salaires de tous les universitaires sont inférieurs à ceux pratiqués dans les entreprises et ils n'ont pas progressé dans la même proportion que les salaires versés dans d'autres parties du secteur public (Kubler et Roberts, 2004-05; Ehrenberg, McGraw et Mrdjenovic, 2005).
- Dans différents pays, les disparités de salaires entre universitaires tendent à s'accroître avec l'introduction d'évaluations plus individualisées de la performance (Slaughter et Leslie, 1997). Mais l'ampleur de ce phénomène dépend aussi du contexte sociétal car la structure des salaires est régie avant tout par des règles nationales et est liée au statut spécifique de la profession universitaire. Quand les universitaires sont fonctionnaires, leur salaire dépend ainsi en premier lieu des taux de rémunération de l'ensemble de la fonction publique; dans les pays (Pays-Bas, pays nordiques) où l'écart entre les salaires les plus faibles et les salaires les plus élevés est traditionnellement modéré, y compris en entreprise, cela est vrai également pour les salaires des universitaires; tandis que dans les pays où le contrat social repose sur des bases moins égalitaires, la différenciation accrue qu'ont connue tous les salariés au cours des dernières décennies vaut également pour les universitaires. Dans ce dernier cas, on observe des écarts importants entre les salaires les plus faibles et les salaires les plus élevés mais aussi des différences grandissantes entre les disciplines selon la valeur sociale que leur accorde le secteur non universitaire.
- Troisièmement, les écarts salariaux entre les pays ont eu tendance à se creuser. Ce phénomène est lié aux disparités du développement économique mais également aux variations sus-mentionnées (les salaires universitaires deviennent plus différenciés

quand l'ensemble des salaires dans un pays donné devient plus différencié). Par conséquent, le fossé se creuse entre d'une part, les pays où la croissance a été moins forte, où la différenciation demeure modérée pour tous et où les règles publiques définissent la structure des salaires universitaires, et d'autre part, les pays qui connaissent des évolutions inverses. En outre, la part des composantes non salariales dans la rémunération des universitaires est souvent plus importante pour ces derniers pays et elle tend à augmenter. Il en résulte que l'avantage compétitif de certains pays s'est accru de manière décisive ces dernières années alors que d'autres, y compris parmi les pays développés, ne peuvent concurrencer la rémunération offerte par les premiers. Enfin, on observe que le fossé peut s'étendre entre les secteurs d'un même pays : aux États-Unis, par exemple, le salaire universitaire offert par les universités de recherche publiques ne peut être aussi attractif que celui offert par les universités privées; en France, les conditions (et les incitations) proposées par les *grandes écoles* privées ou quasi privées (certaines écoles de management par exemple) sont beaucoup plus intéressantes que celles proposées par les universités ou les *grandes écoles* publiques.

- Les affiliations multiples se développent lorsque l'emploi ordinaire n'assure pas un revenu suffisant. C'est le cas, depuis bien longtemps, en Amérique latine où traditionnellement peu d'universitaires ont un poste à plein-temps si bien que beaucoup d'entre eux enseignent dans différents établissements ou bien exercent par ailleurs une activité principale. Dans ces pays, les enseignants du supérieur travaillent parfois sur une base horaire pour un maigre salaire, voire à titre gratuit, pendant qu'ils préparent leur maîtrise ou leur doctorat (Marquis, 2002; Balbachevsky et da Conceicao Quinteiro, 2002). Ces pratiques sont devenues de plus en plus courantes dans les pays de l'ex-Europe de l'Est. En Pologne et en Russie, nombreux sont les employés à plein-temps qui perçoivent un salaire relativement modeste et cherchent un travail complémentaire à temps partiel pour avoir au total un revenu raisonnable.

De l'activité universitaire au travail universitaire et à une nouvelle division du travail

Cette dernière section traite du contenu et de l'organisation des activités universitaires. Deux grands changements les ont affectés.

Auparavant, les universitaires faisaient de la recherche et de l'enseignement¹⁴ (sans compter des tâches et des responsabilités administratives) et ils contrôlaient dans une large mesure l'organisation de leur temps et la manière dont ils le répartissaient entre les différentes tâches. Avec la diversification des carrières et la transformation des relations d'emploi, seule une partie de la profession continue de fonctionner de la sorte. De nombreux universitaires sont désormais recrutés pour exercer une seule de ces deux activités (la recherche ou l'enseignement) et l'on attend d'eux qu'ils accomplissent des tâches précises. Cela est particulièrement vrai pour le personnel temporaire mais pas seulement. Comme le souligne Finkelstein (2003), les professeurs à plein-temps peuvent désormais être recrutés soit pour faire que de l'enseignement voire uniquement des cours de premier cycle, soit pour ne faire que de la recherche ou de l'expérimentation clinique, notamment en sciences naturelles et dans les filières professionnelles, soit encore pour exercer des fonctions administratives de développement et de gestion de programmes. Ils se rapprochent ainsi du statut de « travailleurs universitaires ».

Ces évolutions vont de pair avec le contrôle grandissant exercé sur les activités des enseignants. La pression aux résultats à court terme et pertinents pour la société facilite le développement de systèmes institutionnels ou nationaux de mesure de la performance

individuelle ou collective mais aussi l'introduction de mesures incitatives encourageant certains types de comportements (et en décourageant d'autres). Dans certains cas, des techniques de gestion empruntées au secteur productif (comme les fiches de temps) ont été introduites afin de mieux contrôler les activités accomplies et le temps passé à les réaliser. Les universitaires eux-mêmes ont professionnalisé et quelque peu standardisé leurs manières de travailler et leurs résultats. Tout cela affecte directement les choix et le travail des universitaires. Lorsque le nombre d'articles publiés chaque année dans les revues internationales ayant un fort impact devient un indicateur de performance majeur (et facile à calculer), les universitaires trouvent moins intéressant de participer à des projets de recherche risqués avec des perspectives de publication à long terme. De même, lorsqu'on décide, comme cela se fait dans certaines institutions aux Pays-Bas, d'attribuer une prime aux directeurs de thèse pour chaque doctorat soutenu, les universitaires réagissent immédiatement à ces incitations. Ainsi, certaines universités néerlandaises ont actuellement quelque difficulté à verser ces primes car elles ont sous-estimé la réactivité de leur personnel académique. Cela témoigne de la transformation en cours de la profession universitaire qui est désormais considérée moins comme une profession et davantage comme un métier.

La division du travail s'en trouve également affectée. D'une part, la séparation entre les activités d'enseignement et de recherche, et la distinction entre les universitaires traditionnels et ceux que l'on peut désigner comme des « travailleurs universitaires », se sont creusées. D'autre part, les établissements d'enseignement supérieur sont devenus plus interventionnistes en termes d'affectation du travail : les tâches et obligations de chaque universitaire sont fixées dans le cadre de négociations individuelles récurrentes, ce qui limite l'autodétermination. On note ainsi une évolution sensible de l'activité universitaire, qui cesse d'être une activité artisanale – chaque professionnel fabriquant un bien dans son intégralité, les superviseurs se contentant de coordonner le travail des spécialistes (Granovetter et Tilly, 1988) – pour devenir une activité plus « industrielle ».

Nous pensons qu'au cours des prochaines décennies cette évolution va se poursuivre et se généraliser. La division du travail devrait progresser et devenir plus formalisée et institutionnalisée, laissant moins de place à la responsabilité individuelle de chaque universitaire. D'une part, la ligne de partage entre l'enseignement et la recherche va s'accroître. Moins d'universitaires seront impliqués à parts égales dans les deux activités car la spécialisation dans l'enseignement ou la recherche sera plus fréquente. La division du travail à l'intérieur de chaque groupe sera plus structurée qu'elle ne l'est aujourd'hui. Dans l'enseignement, par exemple, le développement de cours et l'enseignement en classe pourront être confiés à des personnes différentes : c'est déjà le cas pour l'enseignement en ligne (Miladi, 2005) et cela pourrait le devenir pour les enseignements plus traditionnels. Dans la recherche, on observe aussi une division des tâches entre rédacteurs de propositions, directeurs de projet, expérimentateurs, etc., et le phénomène va s'intensifier.

La division renforcée du travail devrait accroître la diversité des conditions de travail et d'emploi. À différentes catégories de tâches, correspondront des modalités spécifiques. C'est déjà le cas pour le personnel non permanent qui tend à être de plus en plus spécialisé (dans l'enseignement ou dans la recherche) et recruté pour des tâches bien précises.

Aujourd'hui, les enseignants permanents déterminent encore eux-mêmes la répartition de leurs tâches. Mais la séparation entre l'enseignement et la recherche leur échappe déjà parfois : dans certains pays, les universitaires doivent négocier l'affectation

de leur temps à chacune de ses activités avec les directeurs de département ou de faculté, alors que dans d'autres, les établissements d'enseignement supérieur ouvrent des postes dédiés soit à l'enseignement soit à la recherche. L'autorégulation de leur travail par les universitaires devrait donc diminuer.

Cette division croissante du travail engendrera probablement une différenciation grandissante des salaires, ces derniers reflétant la hiérarchie qui sera établie entre les différentes catégories de tâches et de personnel mais aussi entre leur « prix » respectif.

Le travail universitaire deviendra-t-il moins attractif? Rien ne l'indique clairement. Nombre de changements que connaissent les universitaires aujourd'hui sont comparables à ceux observés sur les marchés du travail non universitaires (voir, par exemple, Osterman, 2002). Par conséquent, même si la profession universitaire peut sembler moins attractive aujourd'hui que par le passé, l'enjeu de demain sera beaucoup plus l'attractivité relative du travail universitaire et du travail non universitaire.

Limites au pouvoir professionnel et obligation croissante de rendre des comptes

Nombre des changements décrits ci-dessus coïncident avec la transformation de la nature des universités. En somme, ils sont révélateurs de l'évolution des universités, d'organisations représentantes des intérêts vers un modèle qui est plus proche des (mais pas identique aux¹⁵) organisations productives, avec une division du travail plus forte, l'introduction de relations d'emploi de type salarial et des leaders universitaires plus professionnels et plus gestionnaires. Les universitaires sont censés non seulement apporter leur contribution à la science et au développement de leur discipline, mais également à la performance globale de leur université ou organisation. Le développement de l'évaluation institutionnelle le souligne. Dans les écoles de management, par exemple, les agences d'accréditation comme EQUIS ou l'AACSB qui, dans un premier temps, se sont développées dans des régions spécifiques (l'Europe pour la première, les États-Unis pour la seconde) puis ont eu tendance à s'internationaliser ensuite, délivrent leur label aux établissements qu'elles évaluent et non pas à de simples programmes. Elles encouragent donc chaque école à attendre des résultats de tous ses membres et à leur demander de se conformer aux critères d'accréditation. C'est ce qui se produit (et s'intensifiera) avec la diffusion récente des classements internationaux comme celui de l'université de Shanghai et celui du *Times Higher Education*. Les deux évaluent et classent les établissements; ils mettent donc l'accent sur la performance globale.

Le renforcement du niveau institutionnel modifie le statut de la production universitaire, comme le montre l'actualité grandissante des questions liées à la propriété des produits universitaires (enseignement et recherche). D'une part, alors que ces derniers étaient auparavant considérés comme la propriété des universitaires qui les « produisaient », les établissements d'enseignement supérieur aujourd'hui en deviennent souvent les propriétaires. D'autre part, la transformation des biens universitaires en produits dont la diffusion est restreinte par les droits de propriété suscite des débats sur la nature de ces biens universitaires; les initiatives lancées contre les maisons d'édition scientifiques et en faveur d'un accès libre aux archives et aux revues, gagnent du terrain.

Au niveau individuel, des modalités de contrôle plus diversifiées ont été introduites (voir le cas de la France dans l'encadré 4.2). Jusqu'ici, le contrôle exercé sur les activités des universitaires portait principalement sur leur production scientifique et reposait largement sur le volontariat. Ainsi, dès lors qu'ils obtenaient la permanence ou la

Encadré 4.2. **Le passage progressif à l'évaluation obligatoire en France**

Dans les universités françaises, les membres du corps professoral ont longtemps pu échapper à toute forme d'évaluation. Seuls ceux qui souhaitaient avoir une promotion, envoyer un article à un journal, répondre à un appel d'offres ou demander l'une des primes créées au début des années 90 étaient confrontés à une forme d'évaluation.

En 1997, le ministère a rendu l'évaluation des enseignements obligatoire, mais la mise en œuvre de cette mesure a été inégale, même si cette pratique est quand même devenue plus fréquente.

Les contrats quadriennaux de recherche signés entre le ministère et chaque institution ont par ailleurs conduit à évaluer les activités de recherche des enseignants-chercheurs impliqués dans des laboratoires recevant des financements publics. Selon un rapport administratif, environ 80 % des universitaires permanents sont concernés.

En vertu des nouvelles mesures de la récente loi pour la recherche (avril 2006), tous les enseignants du supérieur titulaires devront être régulièrement évalués par leur institution sous le contrôle d'une agence nationale pour l'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche (AERES). Si ces procédures d'évaluation régulières sont nouvelles pour les universitaires, elles sont en revanche appliquées depuis de nombreuses années aux chercheurs des institutions nationales de recherche comme le CNRS.

titularisation, les universitaires étaient libres de se porter, ou non, candidats à de nouveaux postes, de soumettre, ou non, des articles aux journaux, d'assister, ou non, à des conférences.

Une telle situation existe encore dans certains pays mais elle est devenue plus rare. Bon nombre de pays ont développé des évaluations systématiques, pour la recherche ou pour l'enseignement, qui sont parfois directement liées aux mécanismes de financement (c'est le cas pour le *Research Assessment Exercise* au Royaume-Uni, par exemple), tandis que les établissements d'enseignement supérieur qui sont en charge de la gestion de leurs postes et de leur personnel créent leurs propres mécanismes d'évaluation. Dans certains cas, cela implique l'établissement de normes concernant le nombre d'articles publiés chaque année dans les revues internationales ou le nombre de brevets pouvant faire l'objet de licences.

Il est néanmoins important de noter qu'en règle générale ces processus d'évaluation reposent sur des revues externes par les pairs : c'est le cas du *Research Assessment Exercise* britannique, du processus d'évaluation de la recherche espagnole, etc. En conséquence, le jugement par les pairs retrouve vitalité et légitimité; il est pris au sérieux par les responsables universitaires qui s'en servent au sein de leur propre institution comme d'un levier de changement, pour procéder à des redistributions ou prendre des décisions. Dans une étude sur les recrutements et la gestion des postes, Musselin (2005b) observait, par exemple, que dans trois départements allemands de mathématiques, les décisions de réduction des postes prises au niveau de l'université étaient informées et justifiées par des évaluations conduites par des pairs de la discipline.

Mais, parallèlement, d'autres formes d'évaluation se sont développées : contrôle accru de l'exécution des tâches d'enseignement, suivi plus strict des dépenses, mécanismes incitatifs d'affectation du budget, etc. Un grand nombre de mesures sont prises pour tenter de discipliner les comportements et de limiter la libre utilisation du temps et des

ressources. On peut donc parler à la fois d'une diversification et d'une intensification du contrôle et des modalités de contrôle exercées sur les universitaires.

Plutôt qu'à une perte de pouvoir académique (comme on l'a souvent dit), on assiste à un développement général de formes et de sources de contrôle qui viennent se superposer aux mécanismes traditionnels de l'évaluation professionnelle. Au lieu d'être simplement soumis à une évaluation par leurs pairs, les universitaires sont de plus en plus exposés à différentes évaluations par les pairs, à des dispositifs d'évaluation institutionnelle, à des procédures nationales d'évaluation ainsi qu'à des classements internationaux. Ces différents mécanismes sont non seulement plus nombreux mais ils couvrent un éventail toujours plus large de domaines : publications scientifiques, bien sûr, mais également les activités liées au transfert de technologie, le montant des contrats de recherche, l'enseignement, etc.

Pour l'avenir, nous sommes donc confrontés à deux grands phénomènes. Le premier est lié à la généralisation de la spécialisation et de la diversification des activités. Celle-ci entraîne aujourd'hui une multiplication et une intensification du contrôle exercé sur les universitaires ainsi qu'une évolution des contrats de travail. De plus, à l'intérieur d'un même pays, la portée et l'intensité du contrôle vont probablement varier entre les différents secteurs de la profession. Les universitaires de renommée internationale continueront probablement à jouir d'une immense liberté et feront davantage l'objet de jugements par les pairs que d'autres formes d'évaluation. Parallèlement, la plupart des autres universitaires auront certainement plus de contraintes dans leurs activités quotidiennes d'enseignement ou de recherche et seront également plus engagés dans des missions collectives. Les personnes recrutées sur un contrat à durée limitée, pour une tâche unique, devraient être encore plus dépendantes et contrôlées.

Deuxièmement, le maintien du pouvoir professionnel dans sa forme actuelle est ébranlé. Certes, l'évaluation externe par les pairs est encore très forte. La recherche sur les mécanismes de recrutement mentionnée plus haut conclut également qu'en France, en Allemagne et aux États-Unis, le recrutement de futurs collègues et en particulier l'évaluation des candidatures et des candidats pour des postes vacants, sont entre les mains des universitaires (Musselin, 2005b). Certains domaines restent clairement sous leur contrôle. L'évaluation externe par les pairs gagne même en importance; elle est utilisée par les responsables universitaires comme instrument légitime du changement. Mais ce n'est pas le seul aspect de la question. D'une part, on note une multiplication des évaluations et des contrôles sur des problèmes qui auparavant n'étaient ni contrôlés ni même soumis à une évaluation par les pairs comme, par exemple, la gestion quotidienne du personnel universitaire. D'autre part, même lorsque les décisions sont entre les mains des universitaires, bien souvent elles ne reposent plus sur des critères « purement » académiques mais incorporent d'autres types de critères. Les pairs recourent parfois à cet élargissement pour accroître les chances d'atteindre un objectif : c'est ainsi que la défense d'un nouveau programme peut gagner en légitimité si l'on montre qu'il correspond à un besoin sur le marché du travail. On observe alors une forme de naturalisation de certains critères : dans de nombreux pays, par exemple, la capacité à développer de la recherche contractuelle est devenu un critère de recrutement important pour les professeurs. Enfin, la participation de personnalités extérieures aux organes de prise de décision (conseils d'université, conseils de recherche, etc.) risque d'affaiblir encore le pouvoir de la corporation, puisqu'elle renforce le principe de la gouvernance partagée sur lequel repose aujourd'hui leur participation.

Centres et périphéries : la communauté universitaire internationale

L'enseignement supérieur comporte de nombreuses variantes et la situation du personnel universitaire varie considérablement d'un pays à l'autre, comme au sein d'un même pays. Le pouvoir économique et politique d'un pays, sa taille et sa situation géographique, sa culture dominante, la qualité de son système d'enseignement supérieur et le rôle international de sa langue doivent être pris en considération pour l'inclure ou l'exclure de la communauté universitaire internationale. L'analyse des résultats d'une enquête sur la profession universitaire entreprise dans les années 90 (Boyer, Altbach et Whitelaw, 1994), a permis d'identifier quatre types d'approches de l'internationalisation.

Les universitaires de certains pays peuvent souhaiter participer à la coopération et à la communication internationales mais rencontrer quelques problèmes car ils ne sont pas sur un pied d'égalité avec les autres partenaires. C'est là assurément un problème central pour un grand nombre d'universitaires des pays en développement qui souffrent par ailleurs du « fossé numérique » qui se creuse. Les flux internationaux concernent principalement les personnels junior de ces régions qui contribuent à l'internationalisation de leur propre pays soit en y revenant soit en restant émigrés mais en gardant un certain attachement pour leur pays d'origine et en lui apportant leur soutien.

Dans d'autres pays, généralement développés mais de petite taille, la communication, la coopération et la reconnaissance internationales sont indispensables. Excepté dans quelques rares domaines, les universitaires ne sont pas respectés s'ils n'ont pas une visibilité internationale. Ayant facilement accès aux réseaux internationaux, les universitaires de ces pays trouvent leur système national trop petit pour y rechercher une visibilité nationale.

Dans des pays de taille plus importante comme l'Allemagne, la France, l'Espagne ou le Japon, les universitaires peuvent, dans de nombreux domaines, s'efforcer d'avoir une plus grande visibilité soit nationale soit internationale. La plupart d'entre eux attachent un grand prix à la coopération et à la communication internationales mais la tradition académique de leur pays, les réseaux propres à leur communauté scientifique nationale, la communication et la publication dans la langue du pays jouent encore un rôle important et encouragent également une certaine insularité de leur corps enseignant.

Enfin, depuis de nombreuses années aux États-Unis et, dans une certaine mesure, au Royaume-Uni, s'internationaliser signifie principalement accueillir des étudiants et des universitaires étrangers et ne prendre en considération les travaux de chercheurs étrangers que s'ils sont publiés en anglais et, bien souvent, uniquement dans des revues « internationales ». Étant au centre du système universitaire mondial, les enseignants se trouvent dans une position de force très confortable en termes de reconnaissance et de contacts internationaux. Mais cela encourage également une approche très insulaire qui ne durera que tant que cette domination ne sera pas menacée.

De nos jours, les tendances mondiales devraient jouer un rôle de plus en plus important et une nouvelle impulsion semble être donnée à l'internationalisation de l'enseignement supérieur (Sassen, 1996; Scott, 1998; OCDE, 2004b). La mobilité des étudiants et du personnel universitaire semble s'accroître, les nouvelles technologies créent de nouveaux modes de liaisons entre les communautés de chercheurs du monde entier et l'anglais est devenu la nouvelle langue franque de la plupart des communautés internationales. De nouvelles réglementations concernant la comparabilité des diplômes et la reconnaissance mutuelle, comme cela est en cours au sein de l'Union européenne, et

la multiplication des universités virtuelles, des prestataires hors campus et des programmes d'études destinés à un public mondial encouragent l'internationalisation de l'enseignement et de la formation (Teichler, 1999; van der Wende, 2001). Il existe un marché international des universitaires pour les plus confirmés d'entre eux, mais aussi pour les juniors, même si sa portée demeure encore limitée. Le monde universitaire contribue donc à l'internationalisation mais, dans le même temps, est affecté par une « globalisation » grandissante en son sein et en dehors. Par « internationalisation », nous entendons ici l'intensification des échanges et des mobilités transnationales parmi les enseignants tandis que la « globalisation » désigne la tendance à une standardisation mondiale, avec la perte correspondante des identités et des traditions nationales.

L'accroissement des échanges internationaux et de la mobilité bénéficie incontestablement d'un environnement normatif favorable. Les politiques de la Commission européenne soulignent la nécessité d'une coopération et d'échanges intereuropéens et encouragent la mobilité afin de donner aux carrières universitaires une dimension européenne. L'OCDE est un autre défenseur important de la mobilité et des échanges universitaires au service de l'enseignement supérieur, de l'économie et de la société simultanément. Elle a certainement été l'une des premières organisations à étudier la progression d'un véritable marché mondial du travail pour la R-D et l'affaiblissement du rôle des frontières nationales (OCDE, 2004a). Tout aussi importante, la prise de conscience grandissante du rôle majeur de l'apport international pour la compétitivité de l'enseignement supérieur et de la recherche aux États-Unis encourage un discours fortement axé sur l'internationalisation.

En outre, la révolution des technologies de l'information accélère la recherche scientifique et la communication à l'échelle du monde et accroît la nécessité d'une information actualisée mais aussi la recherche du dernier avantage concurrentiel dans un environnement de travail scientifique qui se globalise. Nous n'en sommes encore qu'aux premiers stades de ce processus et l'impact sur l'enseignement supérieur et la profession universitaire se fera progressivement sentir un peu partout. Dans les pays en développement, l'accès à ces ressources et aux canaux d'échange est relativement récent et demeure sporadique pour bon nombre d'universitaires. Mais cette question de l'accès est centrale si l'on veut utiliser les nouvelles technologies pour vaincre l'isolement traditionnel des universitaires dans les pays en développement et ne pas les laisser à la périphérie (Altbach, 2002).

On observe également quelques signes d'un accroissement de la mobilité et des échanges universitaires internationaux. Certains indicateurs, tels que le nombre des publications et des demandes de brevets par des chercheurs résidant dans différents pays, de projets de recherche effectués par des équipes internationales et/ou financés par des fonds internationaux, démontrent la progression de la collaboration transnationale en matière de recherche (Vincent-Lancrin, 2006; Guellec et Cervantes, 2002). Dans de nombreux pays développés, la proportion d'étrangers parmi les candidats au doctorat a augmenté mais elle varie considérablement d'un pays à l'autre : d'environ 2 % en Nouvelle-Zélande, elle est de 5 % en Australie, 9 % au Royaume-Uni, 18 % en Finlande et aux États-Unis et de 22 % en Espagne. Pour ce qui est des professeurs invités, les États-Unis sont l'un des principaux pays d'accueil; leur part a progressé de manière considérable dans les dix dernières années, avec un léger déclin après les événements du 11 septembre 2001. En Europe, le Royaume-Uni est le principal pays d'accueil pour les chercheurs, suivi par la France, l'Allemagne et les Pays-Bas. Pour la Chine, il est fait état d'une augmentation

massive du nombre d'experts étrangers travaillant dans l'enseignement supérieur et au Japon l'afflux de professeurs étrangers pour des nominations de longue durée a augmenté (Guellec et Cervantes, 2002; Institute for International Education, 2006; OCDE, 2005; Luiten-Lub, van der Wende et Huisman, 2005).

Plusieurs éléments empiriques montrent que les jeunes enseignants et ceux qui sont confirmés utilisent cette expérience internationale de manière différente (Sveva, 2001; Enders et Mugabushaka, 2004; Musselin, 2005c). On trouve ainsi d'un côté un pool de chercheurs et d'enseignants de haut niveau, travaillant sur des domaines dont l'importance est réellement mondiale et stratégique pour les universités de recherche et les gouvernements nationaux. De leur côté, les jeunes enseignants pratiquent des mobilités internationales temporaires (en particulier dans des universités de premier plan) pour accroître leurs chances de réussite et de carrière, une fois de retour dans leur pays. Par ailleurs, pour d'autres universitaires, travailler dans un autre pays est une solution de second choix en raison du manque d'opportunités de carrière dans leur propre pays. Enfin, la mobilité internationale des universitaires s'applique également à ceux qui partent d'un pays pauvre pour aller dans un pays riche où ils espèrent rester au moins quelque temps.

Le monde universitaire est encore clairement hiérarchique et les universités de recherche des pays industrialisés fixent les règles du système scientifique international. La mobilité des universitaires comme des étudiants reste par conséquent un phénomène Sud-Nord en dépit des efforts déployés pour promouvoir les échanges sur des bases plus égalitaires. Cependant, on observe une grande mobilité entre pays industrialisés (en particulier vers les États-Unis quand il s'agit de séjours temporaires pour de jeunes enseignants), tout comme entre certains pays du Sud.

L'évolution récente observée sur le marché mondial du travail des chercheurs laisse à penser que la situation va probablement changer (Freeman, 2005). Les données montrent que la proportion des diplômés en sciences et ingénierie dans les universités européennes et asiatiques (en particulier chinoises) augmente alors que la production américaine stagne et fait de plus en plus appel à des professeurs nés à l'étranger. Dans les pays à faible niveau de revenu, comme la Chine et l'Inde, le nombre croissant des scientifiques et des ingénieurs permet de rattraper le Nord en matière de recherche fondamentale ou de développement de produits et de procédés innovants. La délocalisation des unités de R-D, l'offshoring du travail hautement qualifié du Nord vers le Sud et les améliorations socio-économiques et technologiques dans certains pays à faible revenu contribuent à leur progression sur le marché mondial. S'il est prématuré de prévoir les effets à long terme de ces développements, nous pouvons néanmoins en conclure qu'il y a des signes d'évolution vers un monde d'excellence scientifique plus polycentrique dont les États-Unis seront l'un des centres clés, parmi d'autres.

4.3. Conclusions et perspectives

La profession universitaire se trouve aujourd'hui à une phase intéressante de son histoire. Si chaque système universitaire est ancré dans ses propres traditions nationales, tous sont confrontés à quelques réalités communes : accroissement des contraintes financières, processus de différenciation à l'intérieur des systèmes massifiés d'enseignement supérieur, exigences de responsabilisation et de réactivité aux besoins sociétaux, approches de marché dans l'enseignement supérieur et progression de la coopération et de la concurrence internationales. L'enseignement supérieur est une

industrie de services arrivée à maturité et la profession universitaire est devenue une profession vaste et complexe aux multiples facettes. À l'évidence, un grand nombre de questions concernant l'avenir de la profession universitaire demeurent sans réponse. Nous vivons des temps d'incertitude quant au développement futur de l'enseignement supérieur et à sa place dans la société; il n'est donc pas surprenant d'observer que l'avenir de la profession universitaire semble lui aussi incertain. Il semble néanmoins opportun de jeter un dernier regard sur nos constats et de proposer quelques conclusions.

En somme, nous arguons que, dans les universités modernes, le consensus qui prévalait entre les universitaires sur la définition de leurs caractéristiques professionnelles risque de voler en éclats. Selon ce consensus la recherche est l'activité primordiale et la quête du savoir est menée pour l'amour de la connaissance; pour repousser les frontières du savoir, l'organisation en disciplines universitaires est la meilleure solution; la réputation est établie par des pairs universitaires nationaux et internationaux et la qualité est garantie par la liberté universitaire et en laissant le jugement aux pairs. L'expérience récente montre cependant que ces éléments du consensus ne sont pas « donnés » et qu'ils sont susceptibles d'être contestés de diverses façons.

D'une part, les carrières universitaires sont moins strictement nationales et on observe tout d'abord l'émergence d'un marché international des enseignants et du talent. Aujourd'hui, les professeurs de la génération du baby-boom sont en passe de prendre leur retraite mais dans certains pays, des disciplines importantes souffrent d'une pénurie de doctorants et docteurs nationaux : ils se tournent alors vers de jeunes talents venant d'autres pays et le marché est de plus en plus international. On observe également une internationalisation du monde universitaire qui se traduit par l'importance grandissante, en tant que critère de performance, de la publication d'articles dans des revues internationales.

Nous observons ensuite que les frontières s'estompent entre les rôles universitaires traditionnels et les rôles quasi entrepreneuriaux. Aux critères académiques d'excellence usuels viennent s'ajouter de nouveaux critères. Ainsi, les universitaires sont de plus en plus censés mobiliser eux-mêmes le financement de leur recherche et il est de plus en plus important pour l'établissement comme pour les enseignants du supérieur de parvenir à mobiliser des fonds. Les attentes quant à la « pertinence » du travail universitaire pour d'autres secteurs et d'autres parties prenantes de la société augmentent et les retombées et les activités de type marché tendent à devenir des composantes de la rémunération universitaire.

Enfin, les développements récents ont créé de nouveaux postes et de nouvelles lignes de carrière autour des échelons universitaires traditionnels. Comme dans d'autres organisations à la recherche de formes d'emploi plus souples, ces postes, plus ou moins périphériques, offrent des perspectives limitées de gravir les échelons de carrière traditionnels. Ces nouvelles modalités de gestion de carrière et le développement d'accords contractuels jusqu'ici inédits sont devenues plus courants. En outre, de nouvelles formes de divisions du travail sont apparues, y compris pour les activités traditionnelles. Les universités tendent à couper le cordon ombilical entre l'enseignement et la recherche et à professionnaliser la gestion de ces deux missions. Des unités budgétaires différentes sont créées pour chacun; l'argent destiné à l'enseignement et celui destiné à la recherche empruntent des canaux différents et le personnel peut être affecté de manière plus exclusive à la recherche, à l'enseignement ou à la gestion.

D'autre part, on note à certains signes que les carrières universitaires sont en train de devenir plus étroitement liées à l'institution. Tout d'abord, des mesures sont prises pour réorganiser les universités en alignant plus étroitement les activités des universitaires sur les intérêts de leur institution. Par ailleurs, les attentes en matière de contribution et d'engagement à l'égard de l'institution augmentent. La nécessité croissante d'individualiser le profil des universités et d'impliquer le corps enseignant dans la mission de l'institution requiert l'émergence d'une identité « organisationnelle » des universitaires. Le travail d'équipe à l'intérieur des unités institutionnelles et entre elles se développe et le « groupe » devient une unité importante de mesure du succès, en sus de l'universitaire en tant qu'individu.

Ensuite, au sein des établissements, les universitaires sont en train de perdre une partie de leur pouvoir traditionnel de confrérie qui préservait leur autonomie et leur idiosyncrasie. Les priorités de l'enseignement et de la recherche sont de plus en plus fixées par des normes gestionnaires. De même, des mesures prises récemment pour orienter et contrôler l'agenda professionnel des universitaires (prescription de portefeuilles de tâches, contrats d'exécution, fiches de temps, etc.) tendent à limiter la liberté des universitaires davantage que par le passé. Différents phénomènes, tels que la présence attendue des professeurs sur leur lieu de travail, l'affectation du personnel à des tâches et des projets spécifiques à l'intérieur d'un budget temps établi, et l'utilisation de fiches de temps, indiquent que les techniques de management font leur entrée sur le lieu de travail universitaire.

Différents facteurs affectent donc les carrières universitaires de façons multiples et parfois ambiguës. On peut y voir un rétrécissement du fossé entre les modèles de carrière dans le monde universitaire et dans le monde de l'entreprise (voir, par exemple, Kleinman et Vallas, 2001; Menger, 2002). Les carrières dans les firmes semblent en effet partager de plus en plus de traits communs avec les modèles traditionnels de carrière du monde universitaire. Réciproquement, les universités ont adopté certaines caractéristiques des activités de recherche menées en entreprise. L'université semble ainsi plus comparable aux autres organisations productives ou, en tout cas, moins différente. Analyser l'avenir de la profession universitaire suppose par conséquent d'analyser simultanément l'avenir du travail et des travailleurs en entreprise car on attend de ces derniers qu'ils contrôlent et qu'ils produisent de plus en plus de connaissances dans le cadre de leur propre activité professionnelle.

Notes

1. Voir, par exemple, la typologie proposée par Laredo et Mustar (2000) qui montre que les activités et les stratégies de recherche sont plus hétérogènes et diverses qu'on veut bien le dire et que l'on peut observer différents types d'activités de recherche, d'engagements vis-à-vis de la recherche et de relations à l'environnement liées à la recherche.
2. Par exemple, le fait d'avoir un poste d'universitaire permanent dans différents établissements ou de travailler parallèlement dans une entreprise a des causes différentes dans les pays en développement et dans les pays développés. Dans le premier cas, les appartenances multiples sont le seul moyen de survivre pour des universitaires mal rémunérés; le second cas est une illustration du modèle émergent de carrières nomades et d'affiliations polycentriques.
3. L'étude a concerné l'Australie, le Brésil, le Chili, l'Angleterre, l'Allemagne, Hong-Kong (Chine), Israël, le Japon, la Corée, le Mexique, les Pays-Bas, la Russie, la Suède et les États-Unis (Boyer, Altbach et Whitelaw, 1994).

4. Cela peut prendre des formes assez diverses. Dans certains pays (Espagne et France, par exemple), les universités sont encouragées à souligner leurs particularismes et leurs orientations spécifiques dans des plans stratégiques; dans d'autres, au contraire (Allemagne ou Chine, par exemple), certaines institutions sont identifiées comme des « établissements d'élite » et se voient allouer un financement, ce qui établit une hiérarchie entre eux et favorise une différenciation verticale.
5. Nous utilisons ici le mot qui est employé par les Québécois pour désigner ce que les Américains appellent *tenure*.
6. Aux États-Unis, où ce modèle prévaut, les jeunes universitaires à des postes conduisant à la permanence font généralement deux contrats de trois ans avant de passer la procédure d'accès à la permanence.
7. Dans la plupart des cas (excepté dans un petit nombre d'institutions universitaires très renommées dont la politique est de titulariser à titre exceptionnel les candidats recrutés sur des postes conduisant à la permanence), la chance d'obtenir la titularisation est très grande (plus de 70 % aux États-Unis selon Chait, 2002; ce chiffre prend en compte les institutions très renommées mentionnées ci-dessus).
8. En Allemagne, où ce modèle prévalait, l'âge moyen d'accès à un premier poste permanent était en 2000 de 42 ans.
9. Pour une revue de la situation en cours et des débats dans le système américain, voir Chait (2002).
10. Aux États-Unis, le modèle de la permanence est le modèle dominant (85 % de toutes les universités et près de 100 % des universités de recherche y recourent) mais, ces dernières années, la proportion des universitaires recrutés pour des postes conduisant à la permanence a diminué; ils sont aujourd'hui moins nombreux que les universitaires recrutés pour des postes d'enseignants auxiliaires, de post-doc ou pour des postes à temps partiel. Cette tendance demeure néanmoins plus rare dans les universités de recherche.
11. Pour une description de la fixation du prix d'un universitaire en Allemagne et aux États-Unis, voir Musselin (2005a).
12. Dans les pays où les salaires ne peuvent être négociés, on observe une négociation accrue des conditions de travail ou de logement. En France, par exemple, les salaires sont fixés en fonction d'une grille nationale qui est la même pour toutes les disciplines et toutes les universités. Toutefois, certaines universités ont obtenu le soutien des autorités locales pour mieux loger leurs nouveaux enseignants. D'autres ont négocié avec le ministère pour qu'une partie du budget dont elles disposent pour leur contrat de quatre ans soit dédiée aux fonds de démarrage.
13. Une récente étude australienne commanditée par le ministère australien de l'Éducation (Australian Department of Education – DEST) a montré comment le déclin des salaires du personnel universitaire a conduit à une montée en puissance des autres avantages non monétaires dans les négociations salariales : voir Horsley et Woodburne (2003).
14. La recherche et l'enseignement doivent s'entendre au sens large. L'enseignement englobe toutes les activités liées à la formation, de l'enseignement devant une classe à la préparation des cours, l'organisation des stages, l'utilisation des nouvelles technologies, la conception de programmes d'apprentissage en ligne, le tutorat de groupes, etc. La recherche concerne non seulement l'expérimentation et la rédaction d'articles mais également le transfert de technologie, la rédaction de projets, la mise en réseau avec d'autres collègues de recherche, etc.
15. Comme le fait valoir Musselin (2004), les activités universitaires possèdent deux caractéristiques dont la présence simultanée fait la spécificité des universités : ce sont, d'une part, des activités à couplage lâche et, d'autre part, des technologies pas très claires. Ces deux caractéristiques demeurent d'une importance centrale même si les évolutions récentes tendent à amoindrir le couplage lâche et à clarifier les techniques de production.

Références

- Altbach, P.G. (éd.) (2000), « The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives », Center for International Higher Education, Boston.
- Altbach, P.G. (2002), « Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges in Developing Countries », *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 1-22.
- Balbachevsky, E. et M. Conceicao Quinteiro (da) (2002), « The Changing Academic Workplace in Brazil », dans P.G. Altbach (éd.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 77-110.
- Bleiklie, I. (2003), « Hierarchy and Specialisation: on the Institutional Integration of Higher Education Systems », *European Journal of Education*, vol. 38(4), pp. 341-356.
- de Boer, H. et L. Goedegebuure (2001), « On Limitations and Consequences of Change: Dutch University Governance in Transition », *Tertiary Education and Management*, vol. 7(2), pp. 163-180.
- Boffo, S., R. Moscati et M. Vaira (2004), « The Academic Workplace. Country Report Italy », dans J. Enders et E. de Weert (éd.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main, pp. 243-263.
- Boyer, E.L., P.G. Altbach et M.J. Whitelaw (1994), « The Academic Profession: An International Perspective », Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, N.J.
- Brunsson, N. et K. Sahlin-Andersson (2000), « Constructing Organisations: The Example of Public Reform Sector », *Organisation Studies*, vol. (21)4, pp. 721-746.
- Chait, R.P. (éd.) (2002), *The Questions of Tenure*, Cambridge, Harvard University Press.
- Chen, X. (2002), « The Academic Profession in China », dans P.G. Altbach (éd.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 111-140.
- Court, S. (1998), « Academic Tenure and Employment in the UK », *Sociological Perspectives*, vol. 41(4), pp. 767-774.
- Doeringer, P.B. et M.J. Piore (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, Lexington.
- Ehrenberg, R.G. (2005), « The Changing Nature of the Faculty and Faculty Employment Practices », document de travail, Cornell Higher Education Research Institute.
- Ehrenberg, R.G., M. McGraw et J. Mrdjenovic (2005), « Why do Field Differentials in Average Faculty Salaries Vary across Universities? », document de travail, Cornell Higher Education Research Institute.
- Enders, J. (éd.) (2001), *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Condition*, Greenwood, Westport, CT.
- Enders, J. et A.-M. Mugabushaka (2004), *Wissenschaft und Karriere*, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn.
- Enders, J. et U. Teichler (1997), « A Victim of their Own Success? Employment and Working Conditions of Academic Staff in Comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, vol. 34(1), pp. 347-372.
- Farnham, D. (éd.) (1999), *Managing Academic Staff in Changing University Systems. International Trends and Comparisons*, Society for Research in Higher Education and Open University Press, Buckingham.
- Finkelstein, M. (2003), « The Morphing of the American Academic Profession », *Liberal Education*, Association of American Colleges and Universities, automne, www.aacu.org/liberaleducation/le-fa03/le-sfa03feature.cfm.
- Freeman, R.B. (2005), « Does Globalisation of the Scientific/Engineering Workforce Threaten US Economic Leadership? », NBER Working Paper n° 11457, Cambridge, MA.
- Gappa, J.M. (2002), « Academic Careers for the 21st Century: More Options for New Faculty », dans J.C. Smart et W.G. Tierney (éd.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Agathon Press, New York, pp. 425-475.
- Granovetter, M. et C. Tilly (1988), « Inequality and Labor Processes », dans N. Smelser (éd.), *Handbook of Sociology*, Sage Publications, Newbury Park, CA, pp. 175-221.

- Guellec, D. et M. Cervantes (2002), « International Mobility of Highly Skilled Workers. From Statistical Evidence to Policy Formation », *International Mobility of the Highly Skilled*, Éditions de l'OCDE, Paris, pp. 71-98.
- Harley, S. (2002), « The Impact of Research Assessment Exercise on academic Work and Identity in UK Universities », *Studies in Higher Education*, vol. 27, pp. 187-205.
- Henkel, M. (2000), *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Londres/Philadelphie.
- Horsley, M. et G. Woodburne (2003), *Australian Academic Salaries Time Series Project 1977-2002*, Australian Centre for Organisational, Vocational and Adult Learning.
- Institute for International Education (2006), *Data on US international education*, New York, IIE.
- Irvine, J. et B. Martin (1984), *Foresight in Science. Picking the Winners*, Frances Pinter, Londres.
- Jenks, C. et D. Riesman (1968), « The Triumph of the Academic Man », dans A.C. Eurich (éd.), *Campus 1980 : The Shape of the Future in American Higher Education*, Delacorte Press, New York, pp. 92-115.
- Kingsley, J. (1997), « The American Academic Profession », *Daedalus*, vol. 126(4).
- Kingsley, J., J. Owen-Smith et W.W. Powell (2001), « Careers and Contradictions: Faculty Responses to the Transformation of Knowledge and Its Uses in the Life Sciences », dans S. Vallas (éd.), *The Transformation of Work. Research into the Sociology of Work*, vol. 10, JAI Press, pp. 109-140.
- Kleinman, D.L. et S.P. Vallas (2001), « Sciences, Capitalism, and the Rise of the 'Knowledge Worker' : The Changing Structure of Knowledge Production in the United States », *Theory and Society*, vol. 30(4), pp. 451-492.
- Kogan, M., I. Moses et E. El-Khawas (1994), *Staffing Higher Education: Meeting New Challenges*, Londres et Bristol.
- Kubler, J. et L. Roberts (2004-05), *Academics Staff Salary Survey*, Association of Commonwealth Universities.
- Laredo, P. et P. Mustar (2000), « Laboratory Activity Profiles: an Exploratory Approach », *Scientometrics*, vol. 47(3), pp. 515-539.
- Lazear, E.P. et S. Rozen (1981), « Rank-Order Tournaments as Optimum Labor Contracts », *Journal of Political Economy*, vol. 89(5), pp. 841-864.
- Luiten-Lub, A., M.C. van der Wende et J. Huisman (2005), « On Cooperation and Competition: A Comparative Analysis of National Policies for Internationalization of Higher Education in Seven Western European Countries », *Journal of Studies in Higher Education*, vol. 9(2), pp. 147-163.
- Marquis, C. (2002), « Universities and Professors in Argentina: Changes and Challenges », dans P.G. Altbach (éd.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-income Countries*, Center for International Higher Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, pp. 53-76.
- Mayer, K.U. (2000), *Wissenschaft als Beruf oder Karriere?*, présenté à la conférence « Wissenschaft zwischen Geld und Geist », Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, Berlin, 16-18 novembre.
- Meek, L., L. Goedegebuure, O. Kivinen et R. Rinne (1996), *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Diversity, Differentiation and Convergence in Higher Education*, Pergamon, Oxford.
- Menger, P.-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Seuil, Paris.
- Miladi, S. (2005), « L'organisation de l'enseignement en ligne : contraintes et limites », présenté à la conférence internationale « L'information numérique et les enjeux de la société de l'information », Tunis, 14-16 avril.
- Musselin, C. (2004), « Are Universities Specific Organisations? », conférence « Towards a multidiversity? Universities between national traditions and global trends in higher education » organisée par l'Institute for Science and Technology Studies, Bielefeld, novembre.
- Musselin, C. (2005a), « European Academic Labor Markets in Transition », *Higher Education*, vol. 49, pp. 135-154.
- Musselin, C. (2005b), *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*, Presses de Sciences Po, Paris.
- Musselin, C. (2005c), « Towards a European Academic Labor Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility », *Higher Education*, vol. 48, pp. 55-78.

- Nowotny, H., P. Scott et M. Gibbons (2001), *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Londres.
- Oba, J. (2005), « The Incorporation of National Universities in Japan: Initial Reactions of the New National University Corporations », *Higher Education Management and Policy*, vol. 17(2), pp. 97-118.
- OCDE (2004a), *Science, technologie et industrie : perspectives de l'OCDE*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2005*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- O'Flaherty, B. et A. Siow (1992), « On the Job Screening, Up or Out Rules and Firm Drowth », *Canadian Journal of Economics*, vol. 25(2), pp. 346-368.
- O'Flaherty, B. et A. Siow (1995), « Up or Out Rules in the Market for Lawyers », *Journal of Labor Economics*, vol. 13(4), pp. 709-735.
- Osterman, P. (2002), « Changing Work Organisation in the United States », article pour la conférence « Transforming the Democratic Balance among State, Market and Society: Comparative Perspectives on France and the Developed Democracies », Harvard University, avril.
- Pechar, H. (2004), « The Changing Academic Workplace: From Civil Servants to Private Employees », J. Enders et E. de Weert (éd.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main.
- Perkin, H. (1969), *Key Profession: A History of the A.U.T.*, Routledge and Palmer, Londres.
- Rhoades, G. et S. Slaughter (1997), « Academic Capitalism, Managed Professionals, and Supply-Side Higher Education », *Social Text*, vol. 51, pp. 9-38.
- Rhoades, G. et B. Sporn (2002), « New Models of Management and Shifting Modes and Costs of Production: Europe and the United States », *Tertiary Education and Management*, vol. 8(1), pp. 3-28.
- Rip, A. (2004), « Strategic Research, Post-modern Universities and Research Training », *Higher Education Policy*, vol. 17, pp. 153-166.
- Robinson, D. (2005), « The Status of Higher Education Teaching Personnel in Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom and the United States », *International Higher Education and Research Conference*, Melbourne, décembre.
- Sassen, S. (1996), *Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalisation*, Columbia University Press, New York.
- Schofer, E. et J. Meyer (2004), « The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century », présenté à la conférence internationale « Towards a multiversity? Universities between national traditions and global trends in higher education », University of Bielefeld, novembre.
- Scott, P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Open University Press, Buckingham.
- Scott, P. (éd.) (1998), *The Globalisation of Higher Education*, The Society for Research in Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- Slaughter, S. et L.L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Stephan, P. (2006), « Job Market Effects on Scientific Productivity », présenté au séminaire de Sciences Po sur l'enseignement supérieur, février, www.cso.edu/fiche_rencontre.asp?renc_id=46.
- Sveva, A. (2001), « International Mobility of PhDs », *Innovative People: Mobility of Skilled Personnel in National Innovation Systems*, OCDE, Paris, pp. 243-260.
- Teichler, U. (1999), « Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe », *Tertiary Education and Management*, vol. 5(1), pp. 5-23.
- Trow, T. (1972), « The Expansion and Transformation of Higher Education », *International Review of Education*, vol. 18, pp. 61-82.
- Vincent-Lancrin, S. (2004), « Building Future Scenarios for Universities and Higher Education: an International Approach », *Policy Futures in Education*, vol. 2(2), pp. 245-263.
- Vincent-Lancrin, S. (2006), « What is Changing in Academic Research? Trends and Futures Scenarios », document de travail OCDE-CERI, Paris.

- de Weert, E. (2004), « The Academic Workplace. Country Report The Netherlands », J. Enders et E. de Weert (éd.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, Materialien und Dokumente, Hochschule und Forschung, Francfort-sur-le-Main, pp. 290-309.
- van der Wende, M.C. (2001), « Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms », *Higher Education Policy*, vol. 14(3), pp. 249-259.
- Yamanoi, A. (2003), *A Study of the Non-tenure System for Faculty Members in Japan*, Research Institute for Higher Education, Université d'Hiroshima, Hiroshima.
- Yamanoi, A. (2006), « The Japanese Academic Marketplace and Academic Productivity », présenté à la conférence « Quality, Relevance and Governance in the Changing Academia: International Perspectives », RIHE, Université d'Hiroshima, février.