Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales.

Une comparaison France/République tchèque

Relevance of the University Education for the Labour Market : National, European and International policy, comparison France and the Czech Republic
Wie sich die Professionalisierung an der Universität mit den europäischen und internationalen Initiativen verknüpft. Ein Vergleich zwischen Frankreich und der Tschechischen Republik

Cómo la profesionalización en la universidad se articula con las iniciativas europeas e internacionales. Una comparación Francia/República Checa

Josef Kavka

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5059>

DOI : 10.4000/formationemploi.5059

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 17 juillet 2017

Pagination : 19-38

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Josef Kavka, « Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2019, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5059> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5059>

Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales.

Une comparaison France/République tchèque

JOSEF KAVKA

En quatrième année de doctorat en science politique à l'université de Strasbourg (laboratoire SAGE - Sociétés, acteurs, gouvernement en Europe, UMR 7363), l'auteur prépare sa thèse sur l'exigence de professionnalisation à l'université en Europe, en France et en République tchèque (sous la direction de Jay Rowell). La présente communication relève de ses travaux de thèse.

Résumé

■ Comment la professionnalisation à l'université s'articule aux initiatives européennes et internationales. Une comparaison France/République tchèque

Cet article interroge les origines de l'essor de la professionnalisation, en France et en République tchèque, au cours des deux dernières décennies. La professionnalisation est comprise comme un volet de la politique universitaire dont l'objectif est d'adapter les formations universitaires à la demande du marché du travail. En distinguant trois dimensions à l'intérieur de cette politique (prescriptif, compétitif, discursif), l'article montre comment les spécificités des deux systèmes d'enseignement supérieur s'articulent avec les initiatives européennes et les tendances globales. Si la professionnalisation progresse dans les deux pays, elle relève de mécanismes et de principes différenciés.

Mots clés : Enseignement supérieur, université, professionnalisation de l'enseignement, politique de l'éducation, France, République tchèque, comparaison internationale, processus de Bologne

Abstract

■ Relevance of the University Education for the Labour Market: National, European and International policy, comparison France and the Czech Republic

The article analyses the higher education public policy that seeks to increase relevance of the university education for the labour market. It tries to explain the rise of this policy in France and in the Czech Republic during the last 20 years. It distinguishes its three dimensions (prescriptive, competitive, discursive) in order to explore the links between the specificities of two national higher education systems, the European university policies and more general global trends. If the relevance policy has progressed

in both countries, it has been based on different principles and triggered by divergent mechanisms in France and in the Czech Republic.

Keywords: Higher education, university, professionalisation of teaching, education policy, France, Czech Republic, international comparison, Bologna process

Journal of Economic Literature : I 23 I 28

Traduction : Auteur.

La professionnalisation – comprise comme un volet de la politique universitaire dont l'objectif est d'adapter les formations universitaires à la demande du marché du travail – a connu un essor particulier depuis quinze ans en Europe (Boden et Neva, 2010 ; Bacevic, 2014 ; Sin et Neave, 2014)¹. Cet article interroge la façon dont le développement de la professionnalisation dans les années 2000 en France et en République tchèque, est lié à celui, concomitant, des initiatives européennes en matière d'enseignement supérieur (ES) – notamment par le biais du processus de Bologne (PB). À l'origine de cette question, on trouve un désaccord concernant les racines européennes (Agulhon et Convert, 2011) ou spécifiquement nationales (Charles, 2013) de la professionnalisation en France. Pour éviter cette opposition duale, la méthode de comparaison transnationale (Hassenteufel, 2005 ; Hassenteufel et Maillard, 2013) sera mobilisée.

La comparaison entre la France et la République tchèque (RT) permet de dépasser d'emblée les explications fonctionnalistes qui interprètent la professionnalisation comme une réponse naturelle à la mauvaise insertion professionnelle des diplômés. Or, la professionnalisation progresse en RT alors même que les diplômés y sont en plein-emploi.

Sans discuter des aspects normatifs de la professionnalisation (*i.e.* ses effets plus ou moins positifs sur l'insertion ou sur l'engagement des étudiants dans leurs études), cet article montre en quoi elle relève des enjeux politiques liés aux héritages institutionnels et idéels, ainsi qu'aux rapports de force entre les différents groupes d'acteurs de la politique universitaire. La comparaison de ces deux pays européens permet d'observer, d'une part, la diversité des logiques à l'œuvre dans l'essor de la professionnalisation et d'autre part, d'analyser les façons dont les initiatives européennes et les tendances

1. La « *professionnalisation* » est une notion polysémique (Demazière, Roquet, Wittorski, 2012) dont l'équivalent n'existe pas en République tchèque. Ce terme d'usage en France est utilisé ici à défaut d'équivalent plus adapté pour parler d'un ensemble de mesures politiques dont l'objectif commun est d'adapter l'université au marché de l'emploi et qui sont énumérées dans la suite de l'article (*i.e.* intégration des stages et des unités d'enseignement de projet professionnel dans les formations, participation des « professionnels » aux formations, description des formations en termes de débouchés, évaluation, classement et financement des établissements en fonction de l'insertion de leurs diplômés,...).

globales sont traduites dans les contextes nationaux idéels et institutionnels, par qui et comment elles ont été importées, et comment elles ont fait l'objet de réappropriations.

Après avoir précisé certains points méthodologiques (1), l'article présente les systèmes d'enseignement supérieur des deux pays en se focalisant sur les spécificités qui sont à l'origine des différences dans les politiques de professionnalisation, en France et en République tchèque (2). Pour systématiser ces différences, trois types de professionnalisation sont introduits et analysés successivement : prescriptif (3), compétitif (4), discursif (5). Ils correspondent à des modes différenciés d'introduction de la professionnalisation dans les deux pays. Tout en s'inscrivant dans des contextes nationaux particuliers, ces trois types relèvent, à des degrés divers, des influences européennes et/ou internationales.

Encadré 1 : Sources et enquêtes

L'enquête de terrain qui a précédé la rédaction de ce texte fait partie d'un travail de thèse en cours sur la professionnalisation de l'université en Europe (au sens de l'Espace européen de l'enseignement supérieur), en France et en République tchèque. Les sources primaires citées ultérieurement regroupent des entretiens semi-directifs et des documents d'archives (fonds d'archives du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche; archives sur les mouvements étudiants, publiées partiellement en ligne par le Groupe d'études et de recherche sur le mouvement étudiant). Les entretiens avec les acteurs de la politique universitaire des années 1990-2012 ont été menés de janvier 2014 à mai 2016 avec dix-neuf personnalités en France, neuf en République tchèque et six au niveau des instances européennes. Les entretiens ont porté, notamment, sur leurs parcours professionnels, leurs rôles dans la politique universitaire et leurs visions de différentes mesures de professionnalisation.

En parallèle, une enquête a été menée sur la professionnalisation au sein de deux établissements de l'enseignement supérieur dans les deux pays (entretiens semi-directifs avec 80 étudiants et 36 universitaires et responsables administratifs, observation semi-participante). Les conclusions de ces recherches au sein des universités ne figurent pas dans le présent texte, mais elles méritent d'être mentionnées puisqu'elles ont en partie orienté la direction de l'enquête menée au niveau national et européen.

Les deux pays ont été comparés afin d'explorer une certaine diversité des mécanismes à l'œuvre dans le domaine de la professionnalisation à l'université en Europe : un pays fondateur et central dans l'intégration européenne vs. un nouvel entrant semi-périphérique. Un autre critère était celui des connaissances linguistiques de l'auteur (français, anglais, tchèque, slovaque, polonais), nécessaires pour conduire une enquête approfondie dans les deux contextes nationaux. Parmi l'éventail des pays envisageables, le choix de la France et de la RT semblait le plus judicieux étant donné les différences détaillées précédemment (liées à la sociohistoire de l'ES et à la situation des diplômés sur le marché du travail) et l'état de la littérature (saturation des recherches sur les pays anglo-saxons et relativement peu d'enquêtes sur l'Europe centrale et orientale).

11 Comparer pour envisager la diversité des initiatives européennes dans l'enseignement supérieur

L'idée selon laquelle le processus de Bologne a contribué à l'essor de la professionnalisation, en France, a été présentée dans certains travaux critiques qui considèrent que les initiatives européennes dans le domaine de l'ES soutiennent la marchandisation, et par conséquent également la professionnalisation (Garcia, 2007, p. 91 ; Bruno, Clément, Laval, 2011). Dans le même sens, des travaux analysant plus spécifiquement la professionnalisation, en France, mentionnent l'adoption de la loi dite LMD (licence-master-doctorat) – inspirée du processus de Bologne – comme l'un des vecteurs de la professionnalisation (voir le dossier dirigé par Aguilhon et Convert, 2011 ; Caillaud, 2012).

Une position inverse est défendue par Nicolas Charles (2013), pour qui le débat sur la professionnalisation de l'université, en France, fait écho à la tradition adéquationniste. Selon l'auteur, l'intensification de la professionnalisation en France n'a été qu'un reflet de l'essor de la politique néo-libérale, encouragée notamment par le processus de Bologne. Pour Charles, la professionnalisation à la française se distingue de la politique néo-libérale. Tandis que la première cherche une adéquation étroite entre la formation et le futur emploi, la deuxième promeut le concept d'employabilité qui a pour idéal un diplômé flexible et adaptable, muni certes du savoir dans sa discipline, mais surtout des compétences transversales qui lui ouvrent les portes de divers domaines d'emploi qualifié (Charles, 2013, p. 173).

En République tchèque, le débat à propos de l'eupéanisation de l'enseignement supérieur tchèque oscille également entre ces deux pôles (Pabian, 2009 ; Dobbins et Knill, 2009), même si la question spécifique de la professionnalisation y reste périphérique.

Ni Nicolas Charles, ni les auteurs qui rattachent l'essor de la professionnalisation au processus de Bologne ne prennent en compte la grande diversité des normes et recommandations véhiculées dans le cadre de ce processus (Gornitzka et Chou, 2014). Sin et Neave (2014) ont montré que les principaux acteurs du processus de Bologne avaient des visions différentes et partiellement antagonistes de ce que devrait être le lien entre l'université et l'emploi. En d'autres mots, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, différentes représentations nationales et les représentants des universités, des étudiants et des employeurs n'aboutissent pas au consensus dans le domaine de la professionnalisation. Leurs avis divergent concernant le type de coopération qui devrait se développer entre les acteurs du monde académique (responsables politico-administratifs, universitaires et étudiants) et du monde de travail (représentants des employeurs et des salariés).

Faute de pouvoir définir ce que sont les standards, les normes ou les recommandations européennes relevant de la politique de professionnalisation, on ne peut pas analyser leur impact sur les normes et les pratiques nationales (ou l'écart entre les normes européennes et nationales). Il faut procéder dans l'autre sens et distinguer d'abord les principaux

projets nationaux de professionnalisation en analysant ensuite d'éventuelles influences européennes.

L'enquête menée en France et en République tchèque permet de saisir ces influences de deux manières. Premièrement, en montrant comment les principaux promoteurs nationaux de la professionnalisation participent aux initiatives et aux instances européennes de l'ES. Deuxièmement, en repérant les références explicites à des normes européennes dans les entretiens (avec les principaux promoteurs de la professionnalisation) et dans les documents officiels liés aux projets de la professionnalisation.

21 La professionnalisation comme mesure politique dans les contextes nationaux particuliers

Dans les deux pays, la politique de la professionnalisation commence à se développer dès les années 1960 et elle s'est intensifiée au cours des vingt dernières années. Mais elle relève de mesures différentes d'un pays à l'autre. La particularité française tient dans la généralisation des outils spécifiques de la professionnalisation à l'ensemble des formations de l'ES au cours des années 2000. De telles mesures n'étaient ni envisagées ni envisageables en République tchèque où la politique de la professionnalisation dépend des systèmes d'incitations et/ou de sanctions qui interviennent de manière moins directe dans les sphères gérées et dominées par les élites universitaires.

En France, la politique de professionnalisation de l'université se développe dès les années 1960 (Fridenson, 2010, p. 61). Elle a consisté en la création de nouvelles filières professionnelles. Cependant, elle n'a pas aspiré à modifier « *la voie royale, seule vraiment considérée en France, de ceux qui vont le plus loin possible dans leurs études par goût des matières enseignées et ne se soucient qu'après de la façon de les valoriser sur le marché du travail* » (Laurent, 1995, p. 30). Depuis les années 2000, divers textes législatifs, rapports et discours mettent en avant le « *caractère professionnel de l'ensemble des diplômes universitaires* » (Caillaud, 2012, p. 41). D'après le « rapport Hetzel »² de 2006, « *[i]l est nécessaire de professionnaliser toutes les filières car elles ont toutes vocation à conduire à l'emploi, qu'elles soient générales ou professionnelles. [...] La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les universités. Elles doivent effectuer plus d'efforts pour adapter leur offre de formation et proposer des cursus plus directement valorisables dans le monde du travail* » (Hetzel, 2006, p. 45). Cette direction des réformes a été réaffirmée par la ministre Valérie Pécresse lors des débats sur la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) à l'Assemblée nationale. « *Notre souhait est de rendre toutes les formations qualifiantes. [...] Ne nous résignons pas à ce que les diplômes de sciences humaines destinent uniquement à l'enseignement. Ces filières doivent rendre les étudiants employables.* » (Débat parlementaire, 25.7.2007). À

2. Le rapport issu de la commission Université-Emploi présidé par P. Hetzel.

travers cette déclaration, la ministre tranche avec l'approche du gouvernement de 1976 ou du rapport Laurent de 1995, qui excluaient de la professionnalisation les filières ayant « pour objet l'étude désintéressée ».

L'essor de la professionnalisation généralisée, en France, est lié à deux traits structuraux du système d'enseignement supérieur français. Le premier tient au fait que les filières sélectives, majoritairement non-universitaires, sont à la fois les filières d'élites et les filières réputées professionnalisantes. Comme on peut le percevoir dans les propos de P. Hetzel et de V. Pécresse, une opposition duale s'est progressivement répandue entre, d'une part, les filières universitaires/ouvertes à tous/généralistes/avec une insertion médiocre de diplômés et, d'autre part, les filières sélectives/professionnalisantes/avec une bonne insertion.³ Le deuxième trait structural tient à la force contestataire des syndicats étudiants qui sont attachés à la fois aux principes de l'ouverture de l'ES à tous les bacheliers et à l'égalité entre l'ensemble des étudiants et des formations (incarnée par le cadre national des diplômes). Le projet de professionnalisation des filières généralistes a rencontré un large consensus parce que, sans introduire l'idée de sélection, il rendait plus semblables et plus égales les formations généralistes (réputées sans débouchés professionnels) et les formations sélectives (réputées garantir une excellente insertion à leurs diplômés).

Après sa fermeture pendant la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement supérieur tchécoslovaque a été subordonné à la *nomenklatura* du Parti communiste et à l'élite bureaucratique de la Tchécoslovaquie socialiste. L'adaptation de l'enseignement supérieur à l'économie planifiée a été l'une des priorités durables de la politique universitaire jusqu'à la fin du régime, en 1989. Les besoins en main-d'œuvre, estimés par la bureaucratie de l'Etat pour chaque secteur d'économie, déterminaient les effectifs de chaque filière. Cette politique adéquationniste a été abandonnée dès la fin du régime socialiste, en 1989. Tout en étant financées par l'Etat, les élites universitaires ont gagné un degré d'autonomie exceptionnel en comparaison avec d'autres pays occidentaux de cette période. Elles gardent le pouvoir au sein des établissements d'enseignement supérieur et influent sur la politique universitaire nationale, que ce soit par leur influence directe au sein du ministère, par le Conseil d'accréditation ou par les organes nationaux représentatifs (Conseil des établissements d'enseignement supérieur ou Conférence des recteurs).

Sous le régime socialiste, les dirigeants n'ont pas ouvert les universités à davantage de jeunes, malgré une forte demande (Urbasek, 2008 ; Pulec et Urbasek, 2012). La part d'une classe d'âge dans l'enseignement n'a jamais dépassé 15 % jusqu'en 1991. Mais les effectifs étudiants ont été multipliés par trois entre 1991 et 2007 (Pabian, Prudky Sima, 2010, p. 27) et se sont stabilisés en 2009, quand la part d'une classe d'âge dans l'ensei-

3. Cette opposition duale est au fondement du raisonnement qui justifie la professionnalisation de l'université, en France, dans les années 2000. Elle est visible aussi dans *L'inflation scolaire* (2006, p. 86, pp. 94-97) dont l'auteur, M. Duru-Bellat, a participé à la commission Hetzel. La pertinence de cette opposition a été discutée entre autres par Bodin et Orange (2012, pp. 76-78).

gnement supérieur dépassait 55 % (Koucky, 2013). Si le chômage des diplômés est resté en-dessous de 5 %, même pendant la crise économique de 2010-2013, un discours fustigeant la sur-éducation des jeunes ainsi que le manque d'apprentis, de techniciens et d'ingénieurs est répandu. Il est entretenu par les représentants des employeurs (Chambre de commerce, Union de l'industrie et du transport) et de nombreux hommes politiques (Stech 2016, p. 4 ; Pabian, Sima, Kynclova, 2011). L'actuel président, Milos Zeman, a par exemple déclaré, à l'occasion d'un forum des employeurs, que la RT était « *le pays avec le plus d'anthropologues culturels par million d'habitants mais, malheureusement, la plupart du temps, une fois diplômé, l'anthropologue finit au bureau d'emploi alors qu'il y a des écoles dont les taux d'emploi des diplômés avoisinent 90 % et même 95 %* ». ⁴

Les principaux acteurs qui influencent la politique universitaire contestent ce discours et toutes les mesures qui relèveraient d'une professionnalisation généralisée ou prescriptive de l'enseignement supérieur. Les élites académiques se méfient de la subordination de l'université à la sphère politico-économique. Les « réformistes » de droite aspiraient à l'instauration d'un système quasi-marchand qui aurait incité les universités à se gérer elles-mêmes. S'ils n'étaient pas contre le rapprochement entre le monde universitaire et entrepreneurial, ils ne voulaient pas imposer les modalités d'un tel rapprochement d'une manière strictement homogène pour l'ensemble des établissements. Ainsi, la professionnalisation a avancé en République tchèque seulement en parallèle de l'introduction des instruments européens (l'objectif du « retour en Europe » étant largement consensuel) ; ou de l'avancée de la politique libérale, régulant les universités à distance et ayant pour objectif la diversification plutôt que l'égalisation du système.

En s'inspirant des travaux qui analysent les instruments de l'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004 ; De Boer et *al.*, 2007), les paragraphes qui suivent distinguent trois voies de professionnalisation (cf. **tableau 1**). Celles-ci s'articulent avec les différences entre les configurations universitaires tchèque et française présentées ici. La professionnalisation compétitive se conjugue avec le système tchèque, dominé par les élites universitaires, alors que la professionnalisation prescriptive correspond davantage aux préférences égalitaires des puissants syndicats étudiants, en France.

31 Professionnalisation prescriptive : garantie de l'égalité et intrusion politico-économique

Le premier type de professionnalisation prescriptive relève des mesures concrètes que les pouvoirs publics imposent directement aux établissements. C'est le cas de la participation des employeurs à la gouvernance des universités, de la création des bureaux d'aide à l'orientation ou des observatoires d'insertion. Certaines mesures de ce type concernent le

4. Discours du président Milos Zeman à Zofinske forum, le 20 mai 2013. Traduction de l'auteur.

contenu même des enseignements, comme les projets personnels professionnels, les interventions de personnalités extérieures, ou la généralisation des créneaux pour les stages. Elles ont été fortement développées, en France, à partir des années 2000, mais ont été plus rares en République tchèque.

Jusqu'en 2001, les diplômes les plus largement répandus dans l'enseignement supérieur tchèque s'obtenaient en cinq ans. En 2001, un amendement ayant introduit la structure d'études de Bologne a prévu d'introduire et de presque entièrement généraliser un nouveau diplôme d'une durée de trois ans après le bac (la licence), qui serait suivi par le master de seulement deux ans. L'adoption du processus de Bologne a donc signifié, en République tchèque, le passage d'une structure de diplôme de type 5 + 3 (5 ans pour le master et 3 ans pour le doctorat) au type 3 + 2 + 3 (3 ans pour la licence, 2 ans pour le master, 3 ans pour le doctorat). L'amendement stipule que chaque licence doit ouvrir la voie à la fois au marché du travail et à la poursuite d'études en master, ce qui correspond peu ou prou à la Déclaration de Bologne selon laquelle « *les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen.* »

Les effets de cette réforme sur la professionnalisation ont toutefois été limités. Quinze ans après l'amendement, plus de 80 % des licenciés poursuivaient leurs études en master plutôt que d'entrer sur le marché du travail. La réforme a été contestée par les universitaires qui étaient nombreux à y voir une intrusion politique qui faisait baisser la qualité de la formation en la rendant plus courte et plus fragmentée. La professionnalisation dès la licence a également été réfutée par certains responsables administratifs et politiques proches de la droite réformatrice qui, tout en se référant à l'imprévisibilité des besoins du marché de travail, ne pensaient pas qu'il était opportun d'accroître la correspondance entre les formations initiales et les métiers concrets. Selon un ancien responsable de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation, qui a participé au processus de réforme libérale, présenté dans les prochains paragraphes, « *la licence devrait donner une base générale pour qu'il [le diplômé] puisse tout faire ensuite. [...] Chez nous, les gens ne prennent pas assez en compte la vitesse avec laquelle change la structure [économique]. Ce qui est dans toutes ces lois, que l'école vous prépare au futur métier, c'est en fait une sottise [...] ou plutôt elle vous prépare à un métier, mais vous ne pouvez pas savoir lequel.* »⁵

En 2006, un processus de réforme radicale de l'enseignement supérieur tchèque (frais d'inscription, réforme du statut des professeurs et de la gouvernance interne des établissements) a été lancé suite à un rapport de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Il a été abandonné six ans plus tard après d'importantes manifestations organisées par les représentants des universitaires et des étudiants. Concernant la

5. Traduction de l'auteur. Entretien avec un ancien responsable d'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation. Prague.

professionnalisation, les réformateurs voulaient augmenter la part des employeurs dans le conseil d'administration et renforcer les pouvoirs de cet organe. Contrairement aux mesures introduites en France, cette proposition relevait d'un changement processuel qui n'interviendrait pas directement dans les formations (cf. unité d'enseignement projet professionnel, intervention des « professionnels », stages) ou dans les structures des établissements (BAIP – Bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants).

La controverse autour du projet de réforme a polarisé les acteurs de l'enseignement supérieur entre ses partisans et ses détracteurs. Les partisans mettaient en avant la fonction économique des universités. Les opposants ont élaboré des projets de réforme alternatifs qui soulignaient les fonctions culturelle, humaniste et sociale de l'enseignement supérieur ainsi que la responsabilité publique de son développement (*Česká konference rektorů*, 2010 ; Univerzita Karlova, 2009). Les leaders des deux camps étaient intégrés dans les réseaux internationaux et européens d'experts et/ou de représentants de l'ES. Les deux camps opposés ont mobilisé de manière similaire les références à des normes et à des recommandations européennes et internationales (Kavka, 2015). Cela prouve que dans l'enseignement supérieur tchèque, les normes qui ne bénéficieraient pas d'un étalon occidental manqueraient d'emblée de fiabilité.

En France, la professionnalisation prescriptive a progressé au nom d'une valorisation des formations et des étudiants les plus dominés dans l'espace français de l'ES. Prétendant assurer l'égalité entre les formations, ces mesures prescriptives ont été introduites dans la période 2007-2011. La loi (LRU) de 2007 qui a lancé cette vague de professionnalisation a ses origines dans les projets préparés par les proches du président N. Sarkozy, dont la priorité était de rendre les universités plus indépendantes de l'Etat en faisant jouer davantage les mécanismes régulateurs du marché ou d'un quasi-marché universitaire.

La professionnalisation prescriptive s'est imposée à l'agenda politique suite aux mobilisations étudiantes (mouvement contre le Contrat première embauche, CPE). La Confédération étudiante (Cé) a été à l'origine de la « nouvelle » mission de « l'orientation et l'insertion professionnelle » dans le premier article de la loi LRU. La création d'un « bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants [BAIP,...] dans chaque université » a été une initiative de la FAGE (Fédération des associations générales étudiantes), soutenue par un groupe de sénateurs. Les négociations autour de la loi se focalisaient d'abord sur la possibilité d'introduire une sélection, ensuite sur les modalités de « l'autonomie » et sur la gouvernance interne. Les mesures relevant de la professionnalisation ont été interprétées à la fois par les réformateurs et par les syndicats étudiants, soit comme sans importance, soit comme des garanties du service public pour l'ensemble des étudiants. Suite à la loi, le Plan réussite en licence devait assurer notamment les syndicats étudiants que l'Etat ne se désengagerait pas des universités. Le plan prévoit que tout étudiant en deuxième année « découvre le monde professionnel (sous forme de séminaires, de forums, de tutorat d'entreprise...) » et construise son projet personnel professionnel (MESR, 2007). Dans la même

logique de valorisation des filières généralistes, certaines caractéristiques auparavant réservées aux licences professionnelles sont intégrées dans le cursus de la licence.⁶

L'idée de professionnaliser les formations universitaires n'est pas apparue sur l'agenda politique pour la première fois en 2006-2007. Or, les projets de professionnalisation des années 1970 et 1990 ont été abandonnés suite à des mouvements de contestation organisés par l'Union nationale des étudiants de France (UNEF). Celle-ci n'a pas critiqué ces projets parce qu'ils rapprochaient certaines formations des milieux économiques, mais parce qu'ils en écartaient d'autres : ses dirigeants contestaient l'éventualité de voir les filières sélectives coopérer avec les employeurs, alors que les filières fondamentales, ouvertes à tous les bacheliers, resteraient à l'écart des milieux économiques et se transformeraient en « voies de garage », dont les diplômés peineraient à trouver un emploi. Par ailleurs, un certain type de professionnalisation prescriptive, égalitaire et généralisée à toutes les filières et à tous les étudiants faisait partie du discours de l'UNEF bien avant la loi LRU (Fischer, 2000, p. 133 ; UNEF, 1963 ; UNEF, 2003).

Quel rôle a joué le processus de Bologne dans l'essor de la professionnalisation prescriptive en France ? La réforme LMD a été mise en œuvre au sein des établissements par des groupes d'universitaires se focalisant davantage sur leurs spécialités académiques que sur leurs liens avec les milieux économiques (Mignot-Gérard et Musselin, 2005). Pour Garcia (2006) ou Charlier et Croché (2013), l'action européenne en matière d'évaluation et d'assurance qualité était un puissant vecteur d'influence. La première version de l'*European Standards and Guidelines* (ESG) de 2005 a été traduite, en France, par le Comité national d'évaluation⁷, le prédécesseur de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). On y trouve deux standards peu précis mentionnant les employeurs en tant que « *partenaires* » et « *parties prenantes* » de l'enseignement supérieur. « *L'employabilité des diplômés* » figure dans le document comme une catégorie sur laquelle les établissements de l'enseignement supérieur devraient se tenir informés (*Standards and Guidelines...*, 2005).

À partir de 2006, l'AERES a constitué un vecteur de professionnalisation des formations. Ses fiches d'évaluation reprochaient aux nombreuses formations le manque de débouchés professionnels et de suivi du devenir professionnel des diplômés et leur absence de proxi-

6. Le décret sur la Nouvelle licence (JORF n°0185 du 11 août 2011 ; texte n° 39. Accès *via* www.legifrance.gouv.fr) dispose que « *l'université met en place des actions concourant à l'insertion professionnelle des étudiants. À cet effet, la formation comprend des éléments de préprofessionnalisation et de professionnalisation.* » Sans différences de filières, « *(d)es représentants du monde socioprofessionnel sont associés à la conception des formations et participent aux enseignements.* » Pour chaque filière, les « *référentiels des compétences* » établissent les « *objectifs nationaux* » et déclinent « *les compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et préprofessionnelles.* » La demande d'habilitation de chaque licence « *comprend la fiche d'enregistrement du diplôme au répertoire national des certifications professionnelles.* »

7. « *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur* », CNE, 2006.

mité avec les milieux socio-économiques. L'agence appartenait au registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR) et elle s'engageait à respecter les ESG. Mais en cela, l'AERES ne se différenciait pas de son équivalent tchèque, la Commission d'accréditation. Également membre d'EQAR et déclarant respecter les ESG, la Commission d'accréditation se focalisait sur les critères académiques classiques et a freiné la professionnalisation des formations (Dvorackova et *al.*, 2014). Les différences de pratiques entre l'AERES et la Commission d'accréditation sont donc dues davantage à leurs composition et à leurs fonctionnements respectifs⁸ qu'à l'influence des standards européens.

41 Professionnalisation compétitive : outil de diversification et menace pour l'homogénéité du service public

La professionnalisation de type compétitif comprend des outils qui évaluent, classent ou financent les établissements en fonction des résultats d'insertion de leurs diplômés. Elle met ainsi les établissements en compétition en leur laissant apparemment beaucoup de marge de manœuvre en ce qui concerne les actions concrètes. Dans les deux pays, les mesures relevant de cette catégorie de professionnalisation correspondaient à certaines tendances internationales, mais elles ne provenaient pas de normes, de recommandations ou d'instances européennes spécifiques. Elle ont été davantage développées en République tchèque qu'en France.

Depuis 1992 et jusqu'en 2008, la majorité du budget des établissements de l'enseignement tchèque provenait des fonds distribués par le ministère de l'Éducation en fonction du nombre des étudiants et des diplômés. À partir de 2009, ces deux critères de base ont été complétés par une dizaine d'indicateurs « de performance et de qualité » (IPQ) à l'aune desquels le ministère allait progressivement distribuer 22,5 % de ce budget. Parmi ces indicateurs figure celui de l'insertion professionnelle des diplômés⁹ (Koucky, 2013, pp. 9-10 ; MSMT, 2013). Initialement contesté par la représentation universitaire, il a été accepté comme faisant parti d'un ensemble de mesures (en l'occurrence le nouveau

8. Les évaluateurs de la Commission d'accréditation consacrent la grande majorité de leur temps à l'activité d'enseignement et de recherche. Ils se rencontrent plusieurs fois par an – lors d'un week-end – pour évaluer des dizaines de dossiers d'accréditation (Dvorackova et *al.*, 2014). Les principaux responsables d'évaluation à l'AERES se sont éloignés, par leur activité, de la recherche et de l'enseignement ; leurs profils ressemblent davantage à ceux des responsables politiques et administratifs (Laillier et Topalov, 2014). On peut supposer que lors de l'évaluation, ils délaissent les critères académiques classiques plus facilement que les universitaires tchèques.

9. « Le taux de chômage standardisé » est établi pour les diplômés de chaque faculté par le Centre de la politique éducative (*Středisko vysokoskolské politiky*, dirigé par Jan Koucky). Le Centre récupère les taux de diplômés de différentes facultés, inscrits aux bureaux d'emploi en RT, en corrigeant par les modèles statistiques l'effet des différences régionales relatives à l'état du marché du travail (*i.e.* plein emploi à Prague, mais une insertion plus compliquée dans les régions nord-est de la RT).

système de financement) qui allait permettre de contenir l'expansion des effectifs dans l'enseignement supérieur, phénomène déploré notamment par les élites académiques.

Le principal concepteur et promoteur des IPQ, et notamment de l'indicateur sur l'insertion professionnelle, a été Jan Koucky, expert de l'enseignement supérieur, haut-fonctionnaire, universitaire et ancien homme politique. Par les IPQ, Koucky n'avait pas pour objectif d'inciter tous les établissements à se rapprocher des milieux économiques. Ce rapprochement ne devait concerner que les établissements périphériques dont les résultats d'insertion étaient relativement moins bons. Ceux-là devaient limiter les effectifs de leurs étudiants et adapter leurs formations aux besoins des employeurs locaux. Les meilleurs établissements resteraient à l'écart de ces mesures car leurs diplômés bénéficieraient toujours d'une meilleure insertion que celle des autres¹⁰. Le financement selon l'insertion des diplômés a donc été introduit afin de diversifier plutôt que de professionnaliser les établissements d'ES.

Pendant le quinquennat de N. Sarkozy, les mesures relevant de la professionnalisation compétitive ont figuré sur l'agenda politique du gouvernement français. Le projet du financement des universités en fonction de l'insertion de leurs diplômés a été abandonné ; la difficulté, pour les établissements, d'évaluer cette donnée par la statistique en a été la cause principale. Ce projet a été contesté par les syndicats étudiants mais également par certains experts et présidents d'université. Comme l'illustre le court extrait d'entretien avec un membre de l'IGAENR (Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 19/02/2015, Paris), les effets inégalitaires de ces mesures suscitaient une méfiance que je n'ai pas constatée en République tchèque :

« Q : *Il y avait un projet de financement des universités selon l'insertion professionnelle...*

R : *Mais on ferait quoi avec les universités qui ont de mauvais résultats ? On leur donnerait moins ou plus [de moyens] ?* »¹¹

Les résultats d'insertion de diplômés ont toutefois servi au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour produire un classement des universités publié, depuis 2010, sur le site du MESR, contre l'avis notamment du Réseau des observatoires de l'ES et des deux plus grands syndicats étudiants, l'UNEF et la FAGE. Quel lien entre ces projets et les initiatives européennes ? Les standards européens d'assurance qualité appellent au suivi de l'insertion des diplômés, pas aux classements. En revanche, les projets de classement et de financement compétitif font partie des tendances répandues dans de nombreux pays, sans qu'il existe un centre précis qui les diffuserait (Shattock, 2014).

De la même façon, dans le domaine de la professionnalisation compétitive en RT, les influences ont été indirectes et plutôt internationales que spécifiquement européennes.

10. Entretien avec un ancien haut fonctionnaire et expert de l'ES du 10/09/2014. Prague.

11. Entretien avec un membre de l'IGAENR, 19/02./2015, Paris.

En développant les IPQ, Jan Koucky ne s'appuyait pas sur des normes européennes spécifiques, mais c'est un expert de l'ES reconnu dans les réseaux internationaux. Depuis les années 1980, il suit de près la littérature académique et le milieu de l'expertise internationale sur l'ES, notamment de l'OCDE.¹²

51 Professionnalisation discursive : conséquence de Bologne ou des logiques nationales et des inspirations états-uniennes

La professionnalisation du type discursif prétend accroître la transparence des formations et expliciter leur utilité dans le monde professionnel. C'est ce que font le système de crédits ECTS et les annexes descriptives des diplômes¹³, les cadres de certifications professionnelles, les fiches RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) ou les rubriques décrivant les débouchés professionnels d'une formation. Ces outils sont censés être appliqués par tous les établissements et filières.

Mais contrairement à la professionnalisation prescriptive, les mesures discursives n'apportent pas de changement immédiat dans les formations (cf. participation des employeurs) ou dans la structure universitaire (cf. BAIP). S'appuyant sur des notions clés comme celles de « *compétences* » (Rope et Tanguy, 1993) ou d'acquis d'apprentissage, la professionnalisation discursive pénètre dans l'ES des deux pays au début des années 2000. Elle véhicule une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'utilité du savoir dans le monde professionnel.

Le processus de Bologne a contribué à l'essor de ce discours en République tchèque. Le système de crédits ECTS y a été introduit en 2001, par le même amendement que la structure d'études en trois cycles. À partir de la fin des années 2000, le ministère récompense financièrement les établissements ayant reçu le *Label ECTS-DS*, décerné par la Commission européenne. Le Cadre européen des certifications (EQF) a été transposé en République tchèque vers la fin des années 2000. Financés par des fonds structurels européens, les travaux visant à sa transposition ont été commandés par le ministère auprès des équipes d'experts d'ES (Q-RAM, IPN KVALITA). Les résultats de ces travaux sont promus par le ministère, mais leur application n'est pas exigée par la Commission d'accréditation.

12. Directeur du principal centre sur la recherche dans l'enseignement supérieur en République tchèque, il est intégré dans les réseaux d'expertise (*i.e.* enquêtes REFLEX) et de recherche et tient un blog sur l'actualité internationale de l'enseignement supérieur (<https://vsmonitor.wordpress.com>).

13. Les Etats signataires de la Déclaration de Bologne (1999) se sont engagés à assurer, au sein de leurs établissements d'enseignement supérieur, la mise en œuvre de l'annexe descriptive au diplôme (*diploma supplement*) et d'un système de crédits, « *comme celui du système ECTS*. » Ces outils de Bologne devaient faciliter la lisibilité et la reconnaissance des diplômes et « *favoriser l'employabilité des citoyens européens* » en décrivant de manière explicite ce que les diplômés savent faire et dans quels emplois ils peuvent l'appliquer.

Contrairement à la République tchèque, la professionnalisation discursive, en France, relève moins du processus de Bologne que des influences extra-européennes et de logiques nationales propres. Les outils spécifiques de Bologne comme les crédits ECTS ou les EQF ont un impact limité. Les pouvoirs publics n'ont pas lancé d'initiatives particulières pour faire connaître la méthodologie du système de crédits ECTS, à part les actions dispersées des experts de Bologne¹⁴. Le cadre européen des certifications (EQF) a été repris par le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) où sont déjà inscrits, depuis 2002, tous les diplômes de l'enseignement supérieur.

Tout comme les mesures introduites avec la loi LRU, l'essor de la professionnalisation discursive tenait à la volonté de valoriser les formations généralistes, apparemment éloignées de l'emploi. Ainsi, un ancien haut-fonctionnaire du ministère de l'Éducation nationale nous a fièrement expliqué qu'il avait réussi à convaincre ses collègues du ministère de l'Emploi et de la Solidarité d'introduire, dans le RNCP, les diplômes généralistes, et non plus seulement les diplômes professionnels. Il voyait cela comme un moyen d'affirmer que l'emploi était la finalité de l'ensemble des formations universitaires et qu'elles donnaient toute lieu à une insertion professionnelle de qualité¹⁵. Les acteurs qui ont participé à la mise en œuvre des réformes liées à la professionnalisation, en France, pendant la période 2000-2012, ne se référaient que rarement et de manière peu précise à des initiatives, des normes, des standards et des outils européens concrets. Les références à l'enseignement supérieur états-unien revenaient plus souvent, comme l'illustre cet extrait de l'entretien avec un ancien haut responsable de l'AERES¹⁶ :

« Q : Cette approche des compétences me semble proche de ce qui a été développé au niveau européen... »

R : Mondial ! Enfin, oui, européen, mais pas seulement, parce que moi je sais, c'est anecdotique mais [...] je suis allé dans les collèges américains. J'avais l'habitude d'aller dans les labos, mais là je suis allé volontairement en mission voir comment on enseignait dans les collèges, en plus dans les collèges [...] qui étaient éloignés de l'université. »

14. Entretien avec un ancien membre de l'Association européenne des universités (EUA), 13/06/2015, Paris

15. Entretien avec un ancien sous-directeur de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES) du ministère de l'Éducation nationale, 5/03/2015, Paris.

16. Entretien avec un ancien haut responsable de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), 9/04/2015, Paris.

Tableau 1 : Résumé de mesures relevant des trois voies de professionnalisation à l'université, en France et en République tchèque, 2000-2012

Prescriptive	Compétitive	Discursive
2001 - République tchèque (RT), amendement introduisant la structure de diplômes en trois cycles prévoit la généralisation des diplômes de licence qui doivent permettre l'insertion sur le marché du travail	2007 - RT, récompenses financières (par le ministère de l'Éducation) aux établissements qui reçoivent les labels ECTS/DS de la Commission européenne	2001 - RT, crédits ECTS et annexes descriptives au diplôme : description des formations et des unités d'enseignement en termes de compétences et d'utilité pour le monde professionnel
2006 - France, l'AERES demande à ce que les responsables des formations décrivent et suivent les débouchés professionnels des diplômes et développent les liens avec les milieux socio-économiques	2008-2010 - France, projet avorté du financement des établissements en fonction de l'insertion professionnelle de leurs diplômés	2002 - France, tous les diplômes du supérieur dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) où sera intégré aussi le Cadre européen des certifications
2007-2012 - RT, projet avorté visant à renforcer les employeurs en tant que parties prenantes dans la gestion interne des universités	2009 - RT, une partie du financement public est distribuée aux établissements d'ES en fonction des taux de chômage de leurs diplômés	2009- RT, projets financés par le ministère et fonds européens pour transposer le Cadre européen des certifications en RT
2007 - France, généralisation des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) et des observatoires d'insertion professionnelle	2010 - France, classements des formations en fonction de l'insertion des diplômés, publiés par le ministère de l'ESR	
2007 - France, Plan Réussite en licence prévoit la généralisation des unités d'enseignement projet personnel professionnel		
2011 - France, le décret sur la nouvelle licence généralise certains aspects des licences professionnelles à l'ensemble des formations		

Sigles : AERES – Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur ; PB – Processus de Bologne ; DS – *Diploma Supplement* ; ECTS – *European Credit Transfer System* ; RNCP – Répertoire national des certifications professionnelles ; RT – République tchèque.

Source : Auteur.

Conclusion

Aussi bien en France qu'en République tchèque, la professionnalisation ne figurait initialement pas en tête des agendas des réformes universitaires. Suivant leur référentiel libéral, les principaux groupes de réformateurs souhaitaient renforcer les organes centraux des établissements d'enseignement et les mécanismes (quasi)-marchands de régulation des systèmes d'enseignement supérieur respectifs. Dans l'esprit des réformateurs proches de N. Sarkozy en France, ou de l'équipe de P. Mateju, en République tchèque, il revenait à chaque établissement de décider de son orientation plus ou moins académique ou professionnelle.

En France, notamment suite au mouvement contre le projet du contrat premier embauche (CPE), le problème de l'insertion professionnelle des diplômés s'est imposé dans l'espace public. Pour le résoudre, un ensemble des mesures, plutôt consensuelles, a été introduit dans la période 2007-2012. La majorité de ces mesures (bureaux d'aide à l'orientation et insertion professionnelle, observatoires de l'insertion des diplômés, unités de projet professionnel, interventions des représentants des milieux socio-économiques,...) relevait de la professionnalisation prescriptive : elles étaient imposées par le ministère à tous les établissements pour que tous les étudiants puissent en bénéficier. Notamment grâce à ce principe égalitaire, la professionnalisation prescriptive n'a pas été décriée par les syndicats étudiants contestataires comme cela avait été le cas dans les années 1970 et 1990. Par ailleurs, elle semblait rapprocher les filières universitaires, généralistes, des filières sélectives, réputées professionnalisantes, et ce, sans introduire de sélection à l'entrée à l'université. La situation tchèque a été radicalement différente en termes de rapports de force entre les principaux acteurs et de l'héritage institutionnel et idéal.

Après quarante ans de régime socialiste, le système d'enseignement supérieur tchèque s'est reconstruit en prenant pour référence une université libre de toute exigence politico-économique. En se réclamant du modèle humboldtien (Ash, 2008) de l'université libérale supposément présente en Tchécoslovaquie d'avant-guerre, les élites académiques ont gagné un pouvoir considérable dans ce système d'ES qui continuait à être financé par l'Etat (Pabian et Sima, 2013). Dans ce contexte, la professionnalisation prescriptive ne s'est pas développée en l'absence de capacité des pouvoirs publics à imposer aux universitaires un ensemble de mesures concrètes dont l'objectif annoncé était d'adapter les formations aux exigences économiques. La professionnalisation ne s'est développée que comme un résultat collatéral de l'adoption des mesures européennes et des réformes discrètes qui diversifiaient le système de l'enseignement supérieur. La professionnalisation discursive relevait avant tout des outils de Bologne (*i.e.* crédits ECTS, cadre national de certification, architecture d'études en trois cycles) qui visaient à accroître la transparence et la lisibilité des diplômes sur le marché du travail. La professionnalisation compétitive englobait différentes mesures incitatives (*i.e.* nouveau système de financement public en fonction des indicateurs de performance¹⁷) qui

17. Jusqu'en 2009, le ministère de l'Education a distribué la majorité des ressources aux établissements d'enseignement supérieur tchèques selon le nombre d'étudiants. Depuis 2009, une partie de ces ressources est allouée en fonction des résultats des établissements à l'aune de plusieurs indicateurs de « performance et

avaient pour objectif d'encourager certains établissements (surtout périphériques) à adapter davantage leur formation à la demande du marché du travail, sans que les autorités nationales de tutelle précisent de quelle manière le faire.

L'influence des initiatives et des organisations internationales (OCDE) et européennes (processus de Bologne, outils promus par la Commission européenne) est plus tangible dans l'enseignement supérieur tchèque. On peut l'expliquer par un contexte institutionnel moins stable, et donc plus influençable, ainsi que par l'ambition du « retour en Europe » et l'ouverture aux organisations internationales occidentales après la dissolution du bloc de l'Est. Les principaux acteurs de la politique universitaire tchèque suivent de près l'évolution et l'expertise internationales. Ne pas s'écarter de la norme européenne fait partie des objectifs politiques en soi, comme l'illustre l'exclamation d'un des anciens responsables du ministère qui regrettait qu'en République tchèque, on ne puisse pas réformer le système d'accréditation de la même manière qu'en Croatie : « *aucun débat sur les forces et faiblesses, on le fait partout en Europe, on le fera aussi* »¹⁸. En France, les influences internationales sont moins liées à des recommandations promues par les organisations européennes. Elles relèvent davantage de l'importation de pratiques choisies par les décideurs « à la carte », de l'éventail des exemples internationaux parmi lesquels prime celui des États-Unis.

■ Bibliographie

Agulhon C. & Convert B. (dir.) (2011), « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Revue internationale de sciences sociales*, n° 3, juin.

Arrêté du 16 janvier 1976 relatif au deuxième cycle des études universitaires, *JORF* du 20/01/1976.

Ash M.-G. (2008), "From 'Humboldt' to 'Bologna': history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe", in Jessop B., Fairclough N. & Wodak R. (eds.), *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*, pp. 13-41.

Bacevic J. (2014) "(Education for) work sets you free: 'employability' and higher education in former Yugoslavia and its successor states", *European Journal of Higher Education*, 4:3, pp. 281-296

Boden R. & Nedeva M. (2010), "Employing discourse: universities and graduate 'employability'", *Journal of Education Policy*, 25:1, pp. 37-54.

Bodin R., Orange S. (2013), *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du croquant.

qualité », parmi lesquels l'insertion professionnelle des diplômés. L'indicateur « performance et qualité » a des valeurs relatives, ce qui met les établissements en concurrence.

18. Entretien avec un ancien responsable d'ES au ministère de l'Éducation, 9/01/2014, Prague.

- Bruno I., Clément P. & Laval C. (2010), *La grande mutation. Neolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse.
- Caillaud P. (2012), « Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur », in Coursaget S. et Quenson E., *La professionnalisation de l'enseignement supérieur - De la volonté politique aux formes concrètes*, Paris, Octares, pp. 35-47.
- Charles N. (2013), *Justice sociale et enseignement supérieur. Une étude comparée en Angleterre, en France et en Suède*, thèse pour le doctorat de sociologie de l'université Bordeaux 2.
- Charlier J.-E. & Croché S. (2013), « Comment le processus de Bologne a modifié la signification et les enjeux de l'évaluation des enseignements », *Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, n° 8, pp. 43-62.
- Convert B. (2010) « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales* 183 (3), p. 14.
- Česká konference rektorů (2010), *Idea reformy terciárního vzdělání*.
- De Boer H., Enders J. & Schimank U. (2007), "On the way towards new public management? The governance of University systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany", in Jansen D. (Ed.), *New forms of governance in research organizations*, Dordrecht: Springer, pp. 137-152.
- Débat parlementaire précédant au vote sur la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, Assemblée Nationale, 25/07/2007.
- Décret sur la Nouvelle licence. *JORF* n° 0185 du 11 août 2011 ; texte n° 39. Accès via www.legifrance.gouv.fr
- Demazière D., Roquet P., Wittorski R. & Al. (2012), *Professionnalisation Mise en Objet*, Paris, L'Harmattan.
- Discours du président Milos Zeman à Zofinske forum, le 20 mai 2013. Téléchargé depuis <http://blisty.cz/art/68665>
- Dobbins M. & Knill C. (2009), « Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence towards a common model? », *Governance*, 22(3), pp. 397-430.
- Duru-Bellat M. (2006) *L'Inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, « La République des idées ».
- Dvorackova J., Pabian P., Smith S., Stöckelova T., Sima K., Virtova T. (2014), *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*, Praha: Sociologické nakladatelství, p. 267.
- Fischer D. (2000), *L'Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion.
- Fridenson P. (2010), « La politique universitaire depuis 1968 », *Le Mouvement Social*, 4, n° 233, pp. 47-67.

- Garcia S. (2006), « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5.
- Garcia S. (2007), « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ?, La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2007/1, n° 166-167, pp. 80-93.
- Gornitzka A. & Chou M.-H. (2014), *Building the Knowledge Economy in Europe New Constellations in European Research and Higher Education Governance*, Edward Elgar Publishing.
- Hassenteufel P. (2005), « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale », *Revue française de science politique*, 2005/1, Vol. 55, pp. 113-132.
- Hassenteufel P. & Maillard de J. (2013), « Les apports de la comparaison transnationale. Convergence, transferts et traduction. », *Gouvernement et action publique*, n° 3, pp. 377-393.
- Hetzel P. (2006), *De l'Université à l'Emploi*, Rapport de la Commission du débat national Université-Emploi, 24 octobre.
- Kavka J. (2015), "Ambiguous Europeanization: Higher Education in the Czech Republic Between "Knowledge-Based Economy" and "Europe of Knowledge"", *22nd International Conference of Europeanists*, 8-10 july, Paris, France.
- Koucky J. (2013), "From Incremental Funding to Quality & Performance Indicators: Reforms of Higher Education Funding in the Czech Republic", *Education Policy Centre*, Charles University in Prague.
- Laillier J. & Topalov C. (2014), « Carrières et profils scientifiques des organisateurs de l'évaluation en SHS dans deux institutions de l'ESR : l'AERES et le CoNRS », *Séminaire Politiques des Sciences « Qui gouverne la science ? Premiers résultats d'une enquête collective »*, juin, Paris, EHESS.
- Lascoumes P. & Le Galès P. (eds.), (2004), *Gouverner par les instruments*. Paris, Les Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Laurent D. (1995), *Universités : Relever les défis du nombre*, Rapport remis au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 20 janvier, p. 30.
- Loi n° 2007-1100 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, dite loi LRU.
- MESR (2007), *Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012*, Communiqué du 13 décembre.
- MSMT. (2013), *Pravidla poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám*, Praha.

- Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2005), *Chacun cherche son LMD : L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, Paris, Sciences Po et CNRS.
- Pabian P. (2009), "Europeanisation of higher education governance in the post-communist context: The Case of the Czech Republic", in Amaral A. & al. (Eds.), *European integration and the governance of higher education and research*, Dordrecht, Springer.
- Pabian P., Prudky L. & Sima K. (2010) *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálním vzdělávání 1989-2009*, Praha, Grada.
- Pabian P., Sima K., Kyncilova L. (2011) "Humboldt goes to the labour market: how academic higher education fuels labour market success in the Czech Republic", *Journal of Education and Work*, vol. 24, n° 1-2. pp. 95-118.
- Pabian P. & Sima K., (2013) *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*, Praha, Slon.
- Pulec J. & Urbášek P. (2012, *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech 1945-1969*, Olomouc, Univerzita Palackého.
- Ropé F. et Tanguy L. (dir.) (1993, *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, l'Harmattan.
- Renaut A. (1995), *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, Paris. Calmann-Lévy, coll. « Liberté de l'esprit », 281 p.
- Shattock M. (ed.) (2014), *International Trends in University Governance: autonomy, self-government and the distribution of authority*, London, New York, Routledge.
- Sin C. & Neave G. (2014), "Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders", *Studies in Higher Education*, Routledge, pp. 16.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005), ENQA. DG Culture and Education, European Commission.
- Stech S. (2016), "Employability – a new alien for traditional universities?", *5th ASEM Rectors' Conference (ARC5)*, 8 April.
- Urbášek P. (2008), *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. Normalizace*, Olomouc, Univerzita Palackého.
- UNEF (1963), *Rapport de la commission stages*. Document préparatoire au congrès de Dijon de l'UNEF 7-13 avril 1963, *Les cahiers du germe* n° 2 – 1^e trim 1997, p. 8.
- UNEF (2003), *L'insertion professionnelle pour tous*, Rapport d'un atelier organisé lors du 78^e congrès de l'UNEF.
- Univerzita Karlova (2009), "Perspektivy dalšího vývoje českého vysokého školství. Vybrané teze a náměty".